Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUG : 9270841
Centre d'intérêt: 910

Québec (Province). Conseil supérieur de l'éducation.

Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation : l'éducation des adultes dix ans après la Commission Jean : avis au Ministre de l'éducation et à la Ministre de l'enseignement supérieur et de la science / Conseil supérieur de l'éducation ; [rédaction, Paul-Henri Lamontagne avec la collaboration de Jean Proulx]. -- Sainte-Foy : Le Conseil, Direction des communications, 1992.
113 p. ; 28 cm.

Titre de la couv. Code: 50-0386. Notes (part. bibliogr.) au bas des p.

ISBN 2-550-23214-3

Vedette(s)-secondaire(s): Lamontagne, Paul-Henri • Proulx, Jean

Descripteur(s): Education des adultes • Accès à l'éducation • Population adulte • Politique gouvernementale • Service de l'éducation des adultes • Tendances • Plan de développement

Identificateur(s) de nom: Québec (Province). Commission d'étude sur la formation des adultes

L'accessibilité et l'adaptation de la formation et des services, tel est l'angle choisi par le Conseil pour à la fois jeter un regard sur le présent de l'éducation des adultes et se tourner vers son avenir. Le présent avis comprend cinq chapitres. Le premier rappelle les analyses et les conclusions importantes contenues dans le rapport de la Commission Jean et dans l'énoncé gouvernemental en éducation des adultes. Le deuxième décrit les mesures de relance et de renouveau qui ont suivi la publication de ces deux documents et montre le chemin parcouru jusqu'à aujourd'hui. Le troisième dresse un bilan critique de la situation actuelle en dégageant aussi bien ses forces que ses faiblesses. Le quatrième présente, dans la perspective de l'an 2000, les défis qu'il faudra relever et les orientations qu'il sera pertinent de poursuivre. Le cinquième propose des moyens d'action à mettre en oeuvre, dans l'optique de formations et de services plus accessibles et mieux adaptés.

Type de document:

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Avis au ministre de l'Éducation et au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

ACCROÎTRE L'ACCESSIBILITÉ ET GARANTIR L'ADAPTATION

L'éducation des adultes dix ans après La Commission Jean

Québec

Le Conseil a confié la préparation de cet avis à sa Commission de l'éducation des adultes, dont on trouvera la liste des membres à la fin de ce document.

Collaboration à la recherche :
Mme Claire Turcotte, agente de recherche, et Mme Susanne Fontaine, coordonnatrice du Service des études et de la recherche.

Rédaction de l'avis :
M. Paul-Henri Lamontagne, coordonnateur de la Commission de l'éducation des adultes, avec la collaboration de M. Jean Proulx, secrétaire du Conseil.

Avis adopté à la 390e réunion du Conseil supérieur de l'éducation le 23 janvier 1992

ISBN : 2-550-23214-3
Dépôt légal : deuxième trimestre 1992
Bibliothèque nationale du Québec

TABLE DES MATIÈRES

937041

		Pages
INTRODUCTION		1
CHAPITRE 1 :	**Deux étapes importantes**	5
	1.1 Le rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes (1982) : un projet social	5
	1.1.1 Le contexte	5
	1.1.2 Des constats	6
	1.1.3 Des besoins et des défis	7
	1.1.4 Des orientations	8
	1.1.5 Les voies et les moyens d'action proposés	9
	1.2 L'énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes (1984) : un projet gouvernemental	10
	1.2.1 Le contexte	11
	1.2.2 Des constats	12
	1.2.3 Des besoins et des défis	12
	1.2.4 Des orientations fondamentales	13
	1.2.5 Les voies et les moyens d'action retenus	14
	1.3 Des convergences et des divergences significatives	16
CHAPITRE 2 :	**Le chemin parcouru jusqu'à aujourd'hui**	19
	2.1 Des mesures de relance et de renouveau	19
	2.1.1 Les mesures découlant de l'énoncé gouvernemental et leur évolution	20
	2.1.2 D'autres mesures qui ont influencé l'éducation des adultes	28
	2.2 Quelques portraits de la situation présente	34
	2.2.1 Au secondaire	34
	2.2.2 Au collégial	36
	2.2.3 À l'universitaire	38
	2.2.4 En éducation des adultes non formelle	38
CHAPITRE 3 :	**L'accessibilité et l'adaptation de l'éducation des adultes : forces et faiblesses**	43
	3.1 Un système en évolution, encore à ajuster	43
	3.1.1 Dans ses orientations	43
	3.1.2 Dans son organisation	48
	3.1.3 Dans ses encadrements	51

Pages

3.2 Des adultes davantage rejoints, mais des adaptations encore à faire 52

3.2.1 Des clientèles nombreuses et diversifiées 53
3.2.1.1 La population adulte rejointe 53
3.2.1.2 La population adulte peu ou pas rejointe 56

3.2.2 Des services insuffisants 60
3.2.2.1 Les services de préformation 60
3.2.2.2 Les services de soutien en cours de formation 62

3.2.3 Des activités de formation plutôt standardisées 64
3.2.3.1 L'alphabétisation et l'éducation de base 65
3.2.3.2 La formation générale 65
3.2.3.3 La formation et le perfectionnement professionnels 66
3.2.3.4 L'éducation populaire 70
3.2.3.5 Les pratiques andragogiques 70

CHAPITRE 4 : **Perspectives 2000 : défis et orientations** 73

4.1 Les grands défis à relever 73

4.1.1 Des tendances à prendre en considération 73
4.1.1.1 Des besoins de la société 73
4.1.1.2 Des besoins des personnes 77

4.1.2 Des populations adultes à desservir 79
4.1.2.1 Des facteurs de différenciation 80
4.1.2.2 Des variations selon les ordres d'enseignement 81
4.1.2.3 Des points de convergence 83

4.1.3 Des paradoxes à assumer 83
4.1.3.1 Démocratisation et qualité 83
4.1.3.2 Formation courte et formation qualifiante 84
4.1.3.3 Spécificité et intégration de l'éducation des adultes 85
4.1.3.4 Cohérence et diversité 85
4.1.3.5 Demande croissante et ressources limitées 86
4.1.3.6 Formation scolarisante et formation fonctionnelle 87
4.1.3.7 Prise en charge personnelle et formation structurée 87

4.2 Des orientations à poursuivre 88

4.2.1 Se centrer sur les diverses clientèles adultes, leurs caractéristiques et leurs besoins 88

4.2.2 Modifier le système d'éducation selon une perspective d'éducation permanente 90

4.2.3 Rechercher un meilleur équilibre entre les objectifs sociaux, culturels et économiques 91

4.2.4 Décentraliser des pouvoirs et des ressources vers les organismes locaux 92

4.2.5 Assurer le leadership, la cohérence, la continuité et la coordination des actions menées auprès des adultes 93

Pages

4.2.6 Assurer les ressources suffisantes pour accroître l'accessibilité et l'adaptation des services directs à la population adulte 94

CHAPITRE 5 : Une mise en œuvre centrée sur l'adulte et ses besoins 99

5.1 Les services : une approche « client » 99

5.1.1 Des services de préformation 99

5.1.2 Des services d'aide personnalisée en cours de formation 102

5.1.3 Des ressources physiques, techniques et humaines accessibles 102

5.2 Les activités de formation : une approche différenciée 104

5.2.1 ...en alphabétisation et en éducation de base 104

5.2.2 ...en formation générale 104

5.2.3 ...en formation professionnelle 105

5.2.4 ...en éducation populaire 106

5.3 Les aménagements : une approche stratégique 107

5.3.1 Une responsabilité locale à affirmer 107

5.3.2 Une mission ministérielle à assumer pleinement 107

5.3.3 Des priorités à fixer 108

5.3.4 Un financement à revoir 108

CONCLUSION 111

INTRODUCTION

Au cours des dernières années, la formation continue de la population adulte est devenue un enjeu de société et elle est maintenant intégrée aux problématiques de développement économique, social et culturel. Plusieurs phénomènes de société mettent en effet en relief des besoins pressants de formation continue de la population adulte : la mondialisation de l'économie et des communications, l'évolution rapide des technologies et du marché du travail, les transformations sociales et culturelles, entre autre choses, ont pour effet de hausser les exigences de compétence personnelle et professionnelle, au moment même où le Québec demeure toujours aux prises avec des taux élevés de chômage et d'aide sociale et avec des taux encore trop élevés d'analphabétisme, de sous-scolarisation et de sous-qualification de sa population adulte, auxquels il faut ajouter des taux importants d'abandons scolaires. L'état de la scolarisation et de la qualification de sa population adulte affecte directement le Québec dans sa capacité concurrentielle et il a des effets sur le développement et la qualité de vie de la population. Ces besoins pressants entraînent une demande croissante de formation continue, à tel point que la clientèle adulte des établissements publics d'éducation est devenue tantôt égale tantôt supérieure à la clientèle jeune. On observe de fait une demande croissante de formation de la part des entreprises, des syndicats, des associations professionnelles, des groupes socioculturels et des individus eux-mêmes et tout indique qu'il s'agit là d'une tendance lourde, qui ira en s'accentuant dans les années à venir.

Dans un tel contexte, le Conseil estime que, dix ans après le rapport de la Commission Jean et huit ans après l'énoncé gouvernemental en éducation des adultes, le temps est venu de faire un bilan critique et de se demander ce qu'il est advenu des orientations et des mesures alors proposées. En même temps, devant l'évolution constante de la société sur les plans social, culturel et économique, il paraît tout aussi important au Conseil de se tourner vers l'avenir et de se demander quels sont les besoins actuels et prévisibles des personnes et de la collectivité et quelles sont les orientations et les mesures à privilégier, d'ici l'an 2000.

On sait que de plus en plus d'adultes tentent un retour aux études ou auront à le faire pour des motifs tout aussi divers que, par exemple, s'alphabétiser, se donner une formation de base, compléter une formation initiale ou se donner un perfectionnement professionnel. Pour certaines et certains, plus familiers avec le réseau scolaire ou l'ayant quitté depuis peu, le cheminement à suivre pose peu de problèmes. Pour d'autres, cependant, et ce semble être la majorité des adultes, il en va différemment. Comment alors trouver l'information pertinente ou encore se démêler dans la masse de l'information disponible, à quel endroit s'adresser, que faire pour s'y reconnaître dans la multitude de programmes et de cours offerts, comment savoir ce qui convient le mieux à sa situation, comment régler l'ensemble des problèmes soulevés par une nouvelle fréquentation scolaire et, somme toute, comment accéder à la formation ?

Aux diverses difficultés que connaissent les adultes lors de leur entrée en formation, s'ajoutent celles qui surviennent en cours de formation. Les études empiètent sur une vie quotidienne souvent trop remplie par les responsabilités personnelles et professionnelles. Pour eux, la formation

demeure un investissement difficile en temps, en énergie et en argent. Et c'est en cours de formation seulement que l'adulte découvrira si les contenus de formation correspondent à ses objectifs, si l'organisation de la formation et des services tient compte de sa situation, s'il peut compter sur une aide personnalisée lorsqu'il connaît des difficultés d'apprentissage, si son rythme et ses modes d'apprentissage sont respectés, si l'on tient compte de ses expériences et de ses préoccupations personnelles, si les méthodes et le matériel pédagogiques sont adaptés. C'est donc en cours de formation que l'adulte verra si la formation et les services sont adaptés à ses caractéristiques et à ses besoins.

Ces deux grandes interrogations, l'une touchant l'accessibilité de la formation et des services et l'autre ayant trait à leur adaptation aux caractéristiques et aux besoins des adultes, constituent deux volets inséparables de la réussite même de la formation continue. C'est pourquoi, dans son étude, le Conseil cherche à répondre à ces questions: la formation et les services sont-ils accessibles aux diverses populations adultes? la formation et les services sont-ils adaptés aux caractéristiques et aux besoins de formation des diverses populations adultes? quelles orientations faut-il se donner pour améliorer cette accessibilité et cette adaptation? et quelles sont les voies d'action à emprunter pour y parvenir? ***L'accessibilité et l'adaptation de la formation et des services, tel est l'angle choisi ici par le Conseil pour à la fois jeter un regard sur le présent de l'éducation des adultes et se tourner vers son avenir.***

Qu'on se comprenne bien, dès le départ. L'éducation des adultes dont on parle ici est plus large que la formation professionnelle des adultes, elle-même à son tour plus large que le développement de la main-d'œuvre. L'éducation des adultes vise en effet le développement de la personne dans sa globalité et dans l'ensemble de ses potentialités. La formation professionnelle des adultes couvre cette partie des besoins de formation liée aux fonctions de travail. Le développement de la main-d'œuvre, dont une partie seulement a trait à la formation, vise l'équilibre entre l'offre et la demande de main-d'œuvre, selon les caractéristiques et les tendances du marché du travail. On traite donc ici de l'accessibilité et de l'adaptation de l'éducation des adultes en son sens le plus englobant.

Pour nourrir sa réflexion à cet égard, le Conseil, par l'intermédiaire de sa Commission de l'éducation des adultes, a fait l'examen de la documentation pertinente et a mené de nombreuses consultations. La commission a ainsi rencontré des membres de la Commission Jean et du Secrétariat à l'éducation des adultes du MEQ. Elle a recueilli auprès de l'ensemble des établissements d'éducation et des associations engagées en éducation des adultes les études récentes menées en éducation des adultes et touchant l'accessibilité et l'adaptation de la formation et des services. Elle a aussi tenu un colloque, dans la région Outaouais-Hull, auquel ont participé des adultes inscrits en formation, des adultes ayant abandonné, des intervenantes et intervenants de première ligne et des gestionnaires des trois ordres d'enseignement. Elle a également demandé à des organismes directement engagés en éducation des adultes de dresser le bilan critique de la situation actuelle et de proposer

des pistes pour la présente décennie. Dans ce contexte, elle a reçu les témoignages, les prises de position et les suggestions de divers organismes[1].

La commission a également fait l'étude de la situation particulière de huit organismes d'éducation dispensant de la formation et des services à la population adulte[2]. Elle a en outre mené une vaste enquête auprès d'adultes en formation et du personnel des établissements d'éducation, rejoignant ainsi tous les milieux, tous les ordres d'enseignement et tous les types de formation. 2107 adultes — soit 78 % de ceux et celles qui étaient invités à répondre — et 775 membres du personnel — soit 85 % de ceux et celles qui étaient invités à répondre — ont effectivement répondu à cette enquête, que le Conseil a d'ailleurs choisi de publier[3]. Des entrevues individuelles ont aussi permis de recueillir les points de vue de personnes ayant une large expertise en éducation des adultes[4]. Enfin, la commission a tenu des rencontres visant à vérifier l'à-propos de son bilan critique et de ses hypothèses d'orientation[5].

1. Ces organismes sont les suivants : Institut canadien de l'éducation des adultes, Table des responsables de l'éducation des adultes du Québec, Association des cadres de l'éducation des adultes des collèges du Québec, Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française, Association provinciale des commissions de formation professionnelle, Regroupement des collèges du Montréal métropolitain, Regroupement des associations en éducation des adultes desservant la population anglophone.

2. Dans ce contexte, la Commission scolaire de Chicoutimi, la Commission scolaire de la Vallée de la Matapédia, le Cégep de Limoilou, le Cégep de Trois-Rivières, l'Université de Montréal et l'Université de Sherbrooke sont venus présenter à la Commission un dossier sur l'évolution et la situation actuelle de l'éducation des adultes dans leur organisme. La CECQ et la CECM ont également contribué à alimenter la commission sur la situation de l'éducation des adultes dans des commissions scolaires de régions urbaines.

3. Claire Turcotte, avec la collaboration de Paul-Henri Lamontagne et de Susanne Fontaine, ***Une formation accessible et adaptée : qu'en pensent les adultes et le personnel ?***, Québec, CSE, 1992.

4. Il s'agit de Mme Michèle Jean, de monsieur Paul Bélanger, de monsieur Robert Routhier, de monsieur Yves Passon, de monsieur Réal Charbonneau, de monsieur Gilles Besner et de Mme Monique Chaput.

5. La commission a organisé une première rencontre avec des organismes et des établissements d'éducation : la Commission scolaire Jérôme-Le Royer, la Commission scolaire de l'Industrie, le Cégep de Granby, le Cégep du Vieux Montréal, l'Université Concordia, l'Université McGill, l'Université de Montréal et l'Université du Québec à Montréal. Elle en a tenu une autre avec dix associations ou organismes engagés en éducation des adultes : la Table des responsables en éducation des adultes du Québec, l'Institut canadien de l'éducation des adultes, l'Association des cadres de l'éducation des adultes des collèges du Québec, l'Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française, l'Association provinciale des commissions de formation professionnelle, l'Association des cadres scolaires du Québec, l'Association des directeurs généraux des commissions scolaires, la Quebec Association of Adult Learning, le regroupement des collèges du Montréal métropolitain, l'Association des conseillers et conseillères pédagogiques de l'éducation des adultes des collèges du Québec. La commission a aussi profité, tout au long de ses travaux, de la collaboration du personnel du ministère de l'Éducation, du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, du ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle et de la Commission de l'Emploi et de l'Immigration du Canada.

Le présent avis comprend cinq chapitres. Le ***premier*** rappelle les analyses et les conclusions importantes contenues dans le rapport de la Commission Jean et dans l'énoncé gouvernemental en éducation des adultes. Le ***deuxième*** décrit les mesures de relance et de renouveau qui ont suivi la publication de ces deux documents et montre le chemin parcouru jusqu'à aujourd'hui. Le ***troisième*** dresse un bilan critique de la situation actuelle, en dégageant aussi bien ses forces que ses faiblesses. Le ***quatrième*** présente, dans la perspective de l'an 2000, les défis qu'il faudra relever et les orientations qu'il sera pertinent de poursuivre. Le ***cinquième*** propose des moyens d'action à mettre en œuvre, dans l'optique de formations et de services plus accessibles et mieux adaptés.

CHAPITRE 1

DEUX ÉTAPES IMPORTANTES

Pour saisir l'évolution de l'éducation des adultes et en comprendre la situation présente, notamment en ce qui concerne l'accessibilité et l'adaptation des services, le Conseil a choisi de se référer à deux étapes importantes : le rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes (1982) et l'énoncé d'orientation et plan d'action gouvernemental en éducation des adultes (1984)[1]. Certes, l'éducation des adultes a des racines beaucoup plus profondes[2]. Mais les analyses réalisées et les pistes envisagées dans ces deux documents du début des années 80 ont marqué l'évolution des dernières années et permettent à la fois de mieux comprendre la situation actuelle et de mieux apprécier le chemin parcouru.

Le présent chapitre rappelle quelques analyses et conclusions importantes contenues dans ces deux documents, qui constituent en quelque sorte la toile de fond sur laquelle l'accessibilité et l'adaptation des services d'éducation des adultes ont pris forme. La ***première section*** présente des constats, des orientations et des actions mis de l'avant par la Commission d'étude sur la formation des adultes. La ***deuxième section*** porte sur les défis, orientations et voies d'action retenus dans l'énoncé gouvernemental. La ***troisième section*** dégage quelques convergences et divergences notables au regard du développement de l'éducation des adultes.

1.1 Le rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes (1982) : un projet social

Devant l'expansion désordonnée, les chevauchements, l'urgence de clarifier la situation d'ensemble et de procéder à une élaboration globale et précise des objectifs pouvant le mieux servir les intérêts individuels et collectifs des Québécois, le gouvernement du Québec institue, en 1980, une Commission d'étude sur la formation des adultes (CEFA). Cette commission a mené de larges consultations auprès d'usagers et d'intervenants dans toutes les régions du Québec et a commandé de nombreuses recherches. En février 1982, elle a remis au gouvernement son rapport intitulé « Apprendre : une action volontaire et responsable, énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente ».

1.1.1 Le contexte

La Commission d'étude sur la formation des adultes a entrepris son mandat dans la foulée du contexte d'abondance des années 70. Le discours sur les objectifs sociaux dominait encore les appels liés aux objectifs économiques. Une des tendances dominantes du discours de cette époque reposait sur

1. Commission d'étude sur la formation des adultes, ***Apprendre : une action volontaire et responsable***, Québec, 1982 et Gouvernement du Québec, ***Un projet d'éducation permanente***, Énoncé d'orientation et plan d'action gouvernemental en éducation des adultes, Québec, 1984. Dans les pages qui suivent, lorsqu'on parlera de la Commission d'étude sur la formation des adultes, on dira la CEFA ou la Commission Jean, du nom de sa présidente. En général, on parlera aussi du document du Gouvernement comme de l'énoncé gouvernemental.
2. L'énoncé gouvernemental et le rapport Jean tracent un historique qui révèle ces racines profondes.

l'égalité des chances pour tous, dans une perspective de promotion collective accordant priorité aux groupes les plus démunis. Le mouvement féministe, la montée de l'immigration et la sensibilisation à la situation des personnes handicapées ont fait partie de ce courant. On comptait également beaucoup sur l'État, mais une large place devait être accordée à la participation des individus, des groupes et des régions dans l'élaboration et la mise en œuvre des changements. Toute éventuelle politique se présentait d'abord comme un livre vert ou blanc.

Le niveau de ressources consacrées à l'éducation augmentait encore à chaque année et l'éducation des adultes se développait à un rythme accéléré, au-delà de toutes les prévisions. La collectivité était sensible aux dimensions éducatives de son devenir. Dans ce contexte, tous les projets étaient possibles et tous les espoirs étaient permis en éducation des adultes. L'État québécois pouvait faire de l'éducation des adultes un moyen privilégié de développement social et de promotion collective et y investir les ressources nécessaires. L'éducation des adultes a donc été traitée globalement, par la Commission Jean, en lien avec un projet de société. La récession apparue durant ses travaux a été perçue comme temporaire et conjoncturelle : elle ne devait pas modifier en profondeur le projet global ; elle pouvait seulement en retarder l'échéancier de mise en œuvre.

1.1.2 Des constats

À la lumière des nombreuses consultations qu'elle a menées, la commission fait un certain nombre de constatations sur l'état de l'éducation des adultes.

La commission constate d'abord que les généreuses intentions d'égalité des chances véhiculées dans le rapport Parent et la réforme des années 60 n'ont pas donné tous les fruits attendus. Cette constatation s'appuie sur le fait que ***la scolarisation de la population adulte est toujours faible*** : un adulte sur deux n'a pas atteint la fin du secondaire ; un sur trois a moins de 9 années de scolarité. On note aussi un taux élevé d'analphabétisme. Selon la commission, être peu scolarisé entraîne généralement l'exclusion sociale et la difficulté à mener une vie satisfaisante.

La commission constate aussi que ***des inégalités d'accès à l'éducation existent*** pour des adultes. Ces inégalités d'accès sont causées par les inégalités sociales dans le cas des jeunes adultes, des travailleuses et travailleurs peu qualifiés, des chômeurs et des bénéficiaires de l'aide sociale, des adultes préretraités et retraités et des immigrants. Les inégalités d'accès à l'éducation sont également liées à des pratiques discriminatoires envers les femmes, les personnes handicapées, les populations autochtones et le milieu carcéral[5]. Des inégalités d'accès à l'éducation relèvent du milieu

5. En plusieurs milieux carcéraux, par exemple, il ne se fait aucune formation ; et là où elle existe, les possibilités offertes sont très limitées. Pourtant, cette population a des besoins manifestes d'alphabétisation, d'éducation de base, de recyclage et de socialisation. Voir CEEA, ***op. cit.***, pp. 152-155.

scolaire lui-même : difficile accès des adultes aux ressources techniques, aux ressources humaines et aux programmes d'enseignement du système scolaire et insuffisance des ressources financières accordées aux établissements et aux usagers du système scolaire. La commission souligne également que des inégalités d'accès à l'éducation sont observables dans le monde du travail et dans le milieu culturel.

La commission constate en outre que l'orientation qui domine vraiment en éducation des adultes est celle de ***l'adaptation de la main-d'œuvre aux objectifs des entreprises***. L'alphabétisation, la formation de base ou le développement professionnel et personnel des individus sont des aspects trop peu valorisés de l'éducation des adultes. Les expériences de promotion collective y sont marginalisées et un faible soutien public est apporté à l'éducation populaire et aux expériences autonomes d'éducation.

La commission constate enfin que ***la formation et les services dispensés en éducation des adultes sont encore très souvent mal adaptés aux caractéristiques et aux besoins des adultes***. De multiples variables limitent les possibilités qu'ont les adultes d'utiliser les ressources éducatives existantes et d'acquérir les savoirs dont ils ont besoin, selon des modalités adaptées à leur identité d'adulte. Les formations offertes aux adultes — soit les formations scolaires et non scolaires, la formation générale, la formation professionnelle et l'éducation populaire — sont cloisonnées. Il s'agit le plus souvent de plusieurs systèmes étanches et sans passerelle. De plus, l'organisation et les pratiques pédagogiques ne sont pas toujours adaptées, loin de là, aux caractéristiques et aux besoins des adultes. Les services sont encore conçus, dans bien des cas, comme une extension de l'enseignement offert aux jeunes. Rares sont encore les pratiques de participation réelle des adultes à l'ensemble du processus éducatif et à l'identification de leurs besoins, en vue de leur offrir des réponses adaptées.

1.1.3 Des besoins et des défis

La Commission d'étude sur la formation des adultes identifie les besoins de formation pour les années 80. À son avis, l'éducation des adultes devra se situer nettement dans une perspective d'éducation permanente, car elle représente un lieu privilégié pour la formation continue des individus et des groupes devant faire face à la complexité et à la rapidité des changements économiques, sociaux et culturels.

Les besoins identifiés par la commission sont, en premier lieu, ***des besoins d'alphabétisation et de formation de base***. Faute d'une formation de base adéquate, en effet, des personnes ne peuvent pas accéder à une éducation de niveau plus élevé, à un métier satisfaisant et à un revenu décent ou même profiter des ressources publiques actuelles mises à la disposition de tous les citoyens et citoyennes. Trop de personnes n'ont pas cette formation de base qui leur donne les outils pour assurer leur développement, s'adapter à leur environnement et assumer les rôles requis au travail, à la maison et dans la vie sociale et culturelle : en somme, pour prendre en charge leur croissance personnelle et participer au développement de la collectivité.

En second lieu, la commission reconnaît que les individus ont besoin d'***être formés aux emplois qui seront accessibles*** dans les années 80. Elle ne retient pas l'expression « formation professionnelle » ; elle utilise plutôt « la formation reliée à l'emploi », concept qu'elle juge plus large que la seule acquisition de savoirs et d'habiletés techniques. Ces besoins de formation des adultes ont trait de fait à une formation initiale, mais se situent plus souvent sur le plan du recyclage et du relèvement des compétences. L'éducation des adultes apparaît comme un moyen privilégié pour actualiser ou pour accroître les compétences des travailleurs et travailleuses ; elle peut contribuer ainsi au développement des ressources humaines et à la réduction des pénuries de main-d'œuvre, là où elles se font sentir. Les technologies et les exigences du marché du travail obligent par ailleurs les personnes à accroître leur formation de base, devenue obsolète ou inadéquate, et à se donner de nouvelles connaissances et habiletés.

En troisième lieu, la commission signale ***des besoins importants de formation pour certaines populations***, soit parce qu'elles sont défavorisées sur le plan de la formation — par exemple, travailleurs non spécialisés ou non qualifiés, chômeurs, assistés sociaux, détenus, personnes peu scolarisées —, soit parce qu'elles ont des besoins particuliers de formation — par exemple, les immigrants, les allophones, les femmes voulant retourner sur le marché du travail ou les travailleurs âgés. Ces populations ont des besoins urgents de formation, afin de pouvoir participer à l'évolution de la société et de pouvoir faire face aux changements du marché du travail et de l'environnement social et culturel.

Enfin, la commission met en évidence ***des besoins généraux de formation qui concernent chaque adulte***. Chaque personne a besoin d'apprendre à identifier, à organiser et à exercer son pouvoir sur sa vie de tous les jours. Chaque personne doit procéder à une actualisation constante de ses connaissances, de ses habiletés et de ses attitudes, dans une perspective d'appropriation critique et globale des transformations de la société. Les adultes ont besoin des moyens et des outils qui les rendent capables de solutionner des problèmes concrets liés à leur situation de vie, tant au travail et dans la famille que dans l'environnement social et culturel. Au total, l'adulte a besoin d'avoir accès à diverses activités de formation adaptées à sa réalité, de choisir ses objectifs de formation et les moyens les plus appropriés pour les atteindre ; d'être bien informé et de recevoir le soutien professionnel requis pour entreprendre une démarche éducative ; de faire reconnaître ses acquis d'expérience ; de profiter, tout au long de sa démarche de formation, d'un encadrement et d'un soutien andragogique, en particulier s'il est peu scolarisé.

1.1.4 Des orientations

La Commission d'étude sur la formation des adultes situe d'abord l'éducation des adultes dans une ***perspective d'éducation permanente***. L'éducation des adultes est ainsi située dans un projet global des personnes, selon lequel l'éducation n'est pas limitée à la période de scolarité initiale mais doit s'élargir

à toutes les dimensions de l'existence, s'étendre à toutes les compétences et à tous les domaines du savoir, s'acquérir par des moyens divers et favoriser toutes les formes de développement de la personnalité.

La pierre angulaire de la politique d'éducation des adultes souhaitée réside, en conséquence, dans le ***développement du potentiel humain*** de chaque personne. Ce concept renvoie, selon la commission, à la prise en compte de la multiplicité des rôles que la personne est appelée à jouer dans la vie et aux relations de complémentarité qui doivent exister entre l'éducation, le travail et les loisirs. Développer le plus possible toutes les capacités des personnes et des groupes dans une optique d'éducation permanente et de mise en valeur du potentiel humain, c'est, de toute évidence, contribuer au développement global du Québec.

Inscrire ainsi l'éducation des adultes dans la perspective de l'éducation permanente et la visée du développement du potentiel humain, c'est pour la commission retenir du même coup comme orientation fondamentale ***la démocratisation***. Développer le potentiel humain au Québec, c'est rendre accessibles à chaque personne et à chaque groupe les moyens de se réaliser. Il s'agit donc de lever, par l'éducation, les obstacles à la démocratisation. Et il faut poursuivre les trois buts suivants : assurer un plus grand accès particulièrement aux plus démunis, dans une perspective d'égalité des chances en éducation; transformer aussi les pratiques en éducation des adultes, afin de les rendre mieux adaptées aux besoins des adultes; et, enfin, encourager la participation responsable à tous les niveaux d'enseignement.

1.1.5 Les voies et les moyens d'action proposés

La Commission d'étude sur la formation des adultes a proposé de nombreuses voies d'action, chacune faisant appel à un ensemble de mesures et de moyens. Elle recommande, un peu à la manière de conditions préalables à une politique, que l'État québécois assume sa pleine responsabilité constitutionnelle et que soit reconnu, par une loi cadre, le droit à l'éducation pour les adultes du Québec. Elle propose qu'on adopte une perspective d'éducation permanente, de telle sorte que l'éducation des adultes ne soit pas réservée à certaines populations cibles et qu'elle ne soit pas uniquement au service du marché de travail.

Dans cet esprit, la commission a recommandé de ***nombreux moyens d'action visant à rendre la formation et les services plus accessibles aux adultes***. Parmi ceux-ci, signalons les suivants : **reconnaître à tout adulte le droit à une formation de base gratuite équivalant à 14 années de formation réalisées en milieu scolaire ou ailleurs; lancer une vaste mission de formation de base qui comprenne, de façon spécifique, une campagne d'alphabétisation; mettre sur pied des centres de services d'accueil et de référence; harmoniser les divers types d'allocations financières pour accroître l'accès des adultes à l'éducation; mettre en place un véritable service de reconnaissance des acquis scolaires et non scolaires; développer la formation à distance et assouplir les normes administratives pour, entre autres choses, accroître l'accessibilité des services dans les régions et réduire**

les disparités régionales ; développer la complémentarité et la concertation entre les établissements scolaires et les organismes du milieu ; mettre les ressources et les compétences des établissements scolaires au service de la collectivité ; développer des programmes d'action positive susceptibles de réduire les inégalités d'accès à l'éducation ; décloisonner la formation reliée à l'emploi de sorte que, d'une part, elle ne soit pas réservée par son financement ou par ses critères d'admission et de sélection à certaines catégories d'adultes et que, d'autre part, elle serve les intérêts des travailleurs et travailleuses ; accroître l'accès aux programmes de formation par une révision des préalables exigés des adultes, par une réduction du contingentement, par l'établissement d'équivalences, par des mesures visant l'accessibilité financière de l'éducation aux plus défavorisés ; rendre la formation en milieu de travail davantage accessible aux travailleuses et travailleurs peu scolarisés, peu ou pas qualifiés et développer les congés-éducation payés et non payés.

La commission a également recommandé ***des voies et des moyens d'action pour rendre la formation et les services mieux adaptés*** **aux caractéristiques et aux besoins des adultes. La principale voie d'action proposée consistait à diversifier les modèles d'acquisition de la formation, en faisant appel aux entreprises, aux syndicats, aux groupes du milieu, aux médias et aux diverses ressources dont dispose une société pour faciliter le développement des personnes. Pour traduire cette voie d'action dans la réalité, la commission a proposé les moyens suivants : décolariser le processus éducatif et décloisonner les types de savoirs et de formations ; adapter les contenus, les approches et les modes d'organisation à la réalité et aux besoins des adultes et développer la formation sur mesure ou la formation par projet, visant à fournir aux individus les outils pour solutionner leurs problèmes et les bases nécessaires à leur participation à la vie sociale, culturelle et économique de leur collectivité ; assister et encadrer une démarche d'auto-formation et faciliter l'autogestion de la formation par les adultes, en considérant que les adultes et les groupes d'adultes sont des agents actifs de leurs propre formation ; faciliter la participation des adultes et des groupes d'adultes à la définition des objectifs de formation, à la détermination des contenus, au choix des approches pédagogiques et des modalités organisationnelles ; modifier les caractéristiques du système éducatif selon les exigences de la polyvalence, de la discontinuité des études, de la flexibilité et d'une autonomie réellement reconnue à l'adulte ; maintenir des services spécifiques pour les adultes et préserver et même développer des pratiques pédagogiques et organisationnelles adaptées à la clientèle adulte.**

1.2 L'énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes (1984) : un projet gouvernemental

En février 1984, deux ans après le dépôt du rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes, le Gouvernement adoptait et rendait public un énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes. Par cet énoncé, le Gouvernement faisait connaître son plein accord avec les principales orientations du rapport de la Commission Jean, sans adopter toutefois intégralement l'approche philosophique et la démarche organisationnelle qui y étaient proposées.

1.2.1 Le contexte

Pour diverses raisons, le rapport de la Commission Jean suscitait ***des résistances tant de la part du ministère de la Main-d'œuvre que du côté du ministère de l'Éducation***. Pour le premier, il ne remplissait pas une partie importante du mandat ayant trait à la formation professionnelle des niveaux secondaire, collégial et universitaire, au recyclage et au perfectionnement professionnel des travailleuses et travailleurs et au partage interministériel et interinstitutionnel des responsabilités. Pour le second, il retirait au système d'éducation une part importante de sa responsabilité en éducation des adultes et proposait des structures et une organisation qui ignoraient la réalité et les structures gouvernementales existantes. En somme, les diverses instances gouvernementales ne voyaient pas d'un bon œil certaines conclusions de ce rapport et les jugeaient soit incomplètes, soit inadéquates, soit irréalistes.

Il faut également souligner ***l'importance de la récession économique de 1982*** où, d'une part, le Gouvernement se retrouvait dans une situation financière critique[1] et où, d'autre part, l'ensemble de la société devait faire face à des difficultés économiques importantes telles les fermetures d'entreprises, la hausse du taux de chômage et l'augmentation des dépenses d'aide sociale. Dans ce contexte, la priorité gouvernementale allait moins au développement culturel et social qu'à des solutions à apporter aux problèmes économiques. Dans cette perspective, le Gouvernement n'était pas disposé à se lancer dans un vaste projet de développement de l'éducation des adultes, à faire de grands chambardements et à mettre en place de nouvelles structures. Il cherchait plutôt à trouver comment modifier l'éducation des adultes, afin qu'elle l'aide à solutionner les problèmes économiques en général et ceux de la main-d'œuvre en particulier.

Le Gouvernement québécois ***ne pouvait compter à court terme sur le rapatriement au Québec de tous les pouvoirs*** et de toutes les ressources du Gouvernement fédéral en formation professionnelle, à la suite du référendum et de l'échec constitutionnel de 1982. Politiquement, et en situation d'urgence, il cherchait plutôt à conclure des arrangements — car il ne pouvait se priver des ressources du Gouvernement fédéral — et à inventer des façons concrètes d'utiliser l'éducation des adultes comme outil aidant la société à se sortir de la récession.

C'est donc dans un contexte de récession, de restrictions budgétaires et de recherche de solutions à court terme à des problèmes économiques que le Gouvernement a formulé son énoncé d'orientation. Il a donc été amené à réévaluer les propositions avancées dans le rapport de la Commission Jean en matière de populations-cibles et de types de formation à privilégier, de même qu'en ce qui concerne les modes d'organisation et de fonctionnement à mettre en place. Le Gouvernement a dû procéder à un arbitrage entre des priorités d'ordre social et culturel et des priorités d'ordre économique : ces dernières ont été privilégiées.

---

1. Rappelons ici les coupures salariales des employés du secteur public et parapublic et le fait que, durant le mandat même de la Commission d'étude sur la formation des adultes, le Gouvernement a coupé le budget de l'éducation des adultes de quelque 50 millions $.

1.2.2 Des constats

Dans son énoncé, le Gouvernement fait un certain nombre de constats. D'entrée de jeu, il reconnaît que l'éducation des adultes a contribué à hausser la formation de base et la qualification professionnelle d'une multitude d'adultes québécois et que c'est à partir des dynamismes mêmes des milieux socio-économiques et à partir des besoins exprimés par des personnes et des entreprises, que l'éducation des adultes a établi sa démarche, construit ses lieux de formation et conçu ses pratiques pédagogiques. L'énoncé gouvernemental constate que, de fait, l'éducation des adultes au Québec a franchi, au cours des ans, des pas importants et ***qu'elle possède des acquis de taille, mais que persiste un faible taux de scolarisation de la population adulte*** et qu'existent toujours une proportion importante de sous-scolarisés et d'analphabètes et des écarts significatifs dans la formation de base des adultes. Cette constatation va d'ailleurs de pair avec un faible niveau de qualification professionnelle de la main-d'œuvre.

Le Gouvernement prend également acte du fait que ***l'égalité des chances en éducation n'a pas porté tous ses fruits***. Des groupes importants d'adultes sont défavorisés et l'une des tâches essentielles de l'éducation des adultes consiste toujours à réduire ces inégalités. L'énoncé gouvernemental identifie précisément les chômeurs, les assistés sociaux, les travailleuses et les travailleurs peu scolarisés ou peu qualifiés, les personnes handicapées, les personnes analphabètes ou sous-scolarisées. Mais il porte aussi une attention spéciale à la sous-scolarisation des femmes et aux pratiques discriminatoires leur portant préjudice. Très présentes en éducation des adultes, les femmes se retrouvent surtout dans le domaine de la formation sociale et culturelle et sont peu inscrites en formation professionnelle. De plus, elles ont peu de possibilités de formation en cours d'emploi et, lorsque c'est le cas, ce sont dans des métiers dits féminins déjà occupés et peu prometteurs.

Le Gouvernement doit en outre prendre en considération ***le manque de coordination*** entre les intervenants et l'ambiguïté engendrée par la multitude des programmes en éducation des adultes. Tout cela est rendu manifeste par l'ingérence du Gouvernement fédéral en éducation et en formation de la main-d'œuvre, par le fouillis administratif, par les querelles permanentes entre intervenants et les dédoublements coûteux entre programmes, ainsi que par une absence de concertation entre les organismes travaillant en éducation des adultes.

Le Gouvernement constate enfin que ***la marginalisation de l'éducation des adultes*** dans le système d'éducation retarde son développement et compromet son action. Cette situation a pour effet que les ressources éducatives consacrées à l'éducation des adultes sont à la fois relativement importantes et insuffisamment accessibles aux adultes.

1.2.3 Des besoins et des défis

L'énoncé d'orientation et plan d'action gouvernemental présente à son tour les défis que devra relever l'éducation des adultes au cours des années 80.

Ces défis sont étroitement reliés aux besoins des personnes et à ceux de la société en général.

Le premier défi provient des ***besoins vitaux de chaque personne***: parvenir à s'assumer soi-même, à exercer ses rôles, à occuper sa place, d'une manière active et critique, dans la vie sociale, économique, culturelle et politique de la communauté. La réponse à ces besoins vitaux de la personne consiste en l'acquisition d'une formation de base, à laquelle se joint la préparation à une fonction de travail. La formation de base accessible à toutes les personnes doit permettre d'acquérir les connaissances, les habiletés et les attitudes fondamentales applicables à des situations changeantes et multiples: elle trace la voie de l'autonomie et de la formation continue. L'alphabétisation constitue le noyau irréductible de cette formation de base. La maîtrise d'un savoir, d'une technique ou d'un art qui définit un métier ou une profession doit en outre accompagner cette formation de base dans laquelle elle s'enracine.

Le deuxième défi qu'a à relever l'éducation des adultes est celui d'inscrire son action dans une perspective de ***développement des ressources humaines dans un Québec en évolution***, condition même du développement collectif. Selon l'énoncé, sept traits de l'évolution de la société québécoise sont autant de défis pour l'éducation des adultes. Ce sont: le virage technologique et le développement économique; le progrès social et l'égalité des chances; la désexisation des pratiques éducatives; le développement culturel et la participation à la richesse culturelle; le développement des communautés régionales; la concertation des intervenants en éducation; la reconnaissance de la compétence du Québec.

Le troisième défi à relever est celui de ***la qualification*** des personnes, laquelle est à la jonction des besoins vitaux des personnes et des exigences du développement collectif. La qualité des ressources humaines constitue en effet l'assise même de tout développement collectif. Pour chaque personne, c'est à la fois le défi de se donner des compétences, de les garder à jour et de les hausser, pour finalement répondre aux exigences d'une société en évolution et aux impératifs d'un développement collectif.

1.2.4 Des orientations fondamentales

Il importe de préciser ici que l'objet de l'énoncé d'orientation et plan d'action gouvernemental c'est de «définir les visées et les moyens de l'action gouvernementale en matière d'éducation des adultes et de s'assurer que l'ensemble des ministères qui participent à sa mise en œuvre se donneront des objectifs et des priorités accordés aux grandes missions économique, sociale et culturelle qu'ils poursuivent[5].» La politique gouvernementale est limitée à l'action gouvernementale et ne correspond donc pas à la totalité de l'éducation des adultes.

5. Gouvernement du Québec, ***Un projet d'éducation permanente***, p. VI. On peut noter dans le texte même de la politique que l'économique est toujours placé avant le social et le culturel.

Dans le texte de présentation de son énoncé, le Gouvernement donne son ***plein accord à des orientations importantes*** du rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes : accès plus large et plus facile aux ressources éducatives existantes ; reconnaissance des pratiques pédagogiques qui déterminent la spécificité de l'éducation des adultes ; reconnaissance de la multiplicité des lieux de formation ; partage clair des responsabilités entre les ministères, pour éliminer le fouillis administratif ; recouvrement des fonds et des programmes fédéraux en matière de formation professionnelle.

Mais, pour sa part, le Gouvernement retient les ***cinq orientations fondamentales*** suivantes : le Gouvernement lance ses interventions en éducation des adultes sous le signe de l'éducation permanente, attendu qu'aucune formation n'est jamais « terminale » ; une conception de l'éducation qui met l'accent sur la permanence de la démarche éducative implique que l'on reconnaisse la pluralité des lieux de formation ; les dimensions économiques, culturelles et sociales du développement éducatif constituent différentes facettes d'une même réalité ; priorité sera donnée aux formations qualifiantes, c'est-à-dire celles dont les apprentissages s'intègrent en un tout organisé et qui conduisent à une forme de reconnaissance sociale ; la formation sur mesure est une approche pédagogique qui sera privilégiée, de telle manière que les adultes eux-mêmes nomment leurs besoins et déterminent le plus possible les objectifs ou les moyens de leur formation.

1.2.5 Les voies et les moyens d'action retenus

Les orientations qui précèdent constituent les fondements de la position gouvernementale. Elles se prolongent dans les grands axes de l'action gouvernementale, les objectifs et les cibles prioritaires, qui sont en quelque sorte les voies et les moyens d'action retenus par le Gouvernement pour leur mise en œuvre.

Les axes de l'action gouvernementale s'adressent à quatre catégories d'intervenants ayant des responsabilités en éducation des adultes : le ministère de l'Éducation et ses réseaux[6] ; le ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu et ses réseaux ; les autres ministères et leurs réseaux ; les associations sans but lucratif.

Pour le ministère de l'Éducation et ses réseaux, le Gouvernement retient les actions suivantes : l'ouverture des réseaux scolaires publics à l'ensemble de la population, selon les capacités d'accueil et les priorités établies par l'État ; des aménagements pour une réponse efficace aux besoins spécifiques des adultes ; un soutien à la persévérance scolaire et au choix de carrière ; l'accentuation de la mission communautaire des universités, des collèges et des commissions scolaires, particulièrement par le développement de l'éducation populaire et des services à la collectivité ; la mise au service de la main-d'œuvre du Québec des ressources des réseaux scolaires, dans le cadre des programmes de formation de la main-d'œuvre gérés par le ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu.

6. En 1984, le ministère de l'Éducation assumait la responsabilité de l'éducation dans les commissions scolaires, les collèges et les universités.

Pour le ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu et ses réseaux, le Gouvernement entend confirmer le rôle premier du ministère dans l'établissement d'une politique de main-d'œuvre; lui confier le mandat de gérer les programmes de formation de la main-d'œuvre; lui assigner la tâche de développer la formation en entreprise; l'associer aux réseaux scolaires dans chaque région, pour une meilleure réponse aux besoins des citoyens; favoriser le renforcement du rôle des commissions de formation professionnelle dans chaque région et envisager d'en modifier la composition pour les ouvrir aux instances de développement économique.

Pour les autres ministères et leurs réseaux, le Gouvernement demande de préciser les objectifs et les moyens de leurs programmes d'éducation populaire et d'en faire connaître les contenus et les moyens d'y avoir accès. Pour les associations sans but lucratif, le Gouvernement reconnaît qu'elles occupent une place importante en éducation populaire et accepte d'augmenter les crédits qu'il consacre à ce secteur d'éducation.

De plus, le Gouvernement décrit le cadre organisationnel de son action. Il fait le choix de ne pas créer de nouveaux organismes destinés à coiffer les rouages existants; il procède plutôt à la clarification des rôles et des mandats des deux principaux intervenants gouvernementaux que sont les ministères de l'Éducation et de la Main-d'œuvre et de miser sur la concertation de tous les intervenants. Il choisit de mettre en place des dispositifs légers de concertation de l'action gouvernementale au palier central et dans chacune des régions.

Du fait même que les orientations fondamentales et les axes d'action ont des portées à moyen et à long terme et qu'il serait irréaliste de penser tout réaliser à court terme, le Gouvernement établit ***des objectifs et des cibles prioritaires*** pour guider l'action et l'allocation des ressources.

Dans le secteur de l'Éducation, les objectifs et les cibles prioritaires retenues sont les suivantes: accueillir et soutenir les adultes qui désirent achever leur formation de base au secondaire ou au collégial; ouvrir le système scolaire pour que les adultes y trouvent réponse à leurs besoins selon des modalités adaptées à leur situation; revoir, si nécessaire, les programmes d'études; reconnaître les acquis non scolaires et améliorer la formation à distance; accroître l'accessibilité du système pour les femmes, par des aménagements de l'aide financière, par la déduction fiscale de frais de garde d'enfants et par l'ajout de places en garderie; développer l'organisation et les programmes de formation professionnelle, autant pour les femmes que pour les hommes, en tenant compte des politiques de main-d'œuvre.

Dans le secteur de la Main-d'œuvre, les cibles retenues sont les suivantes: viser à intégrer les femmes dans des secteurs industriels dont elles ont été traditionnellement absentes; préparer la main-d'œuvre adulte à exercer des professions reconnues d'importance nationale, c'est-à-dire reliées au virage technologique et aux besoins de compétences recherchées par le marché du travail québécois; répondre aux pénuries de main-d'œuvre qualifiée dans les secteurs en expansion au Québec; assurer le perfectionnement des gestionnaires de l'entreprise privée; faciliter le recyclage du personnel des

secteurs économiques en perte de vitesse; favoriser les programmes de perfectionnement en collaboration avec les employeurs, de manière à ce que les travailleurs et travailleuses, à temps plein et à temps partiel, puissent conserver leur emploi; augmenter les qualifications des personnes les plus défavorisées en mettant en place des programmes qui leur permettront de mieux s'intégrer au marché de l'emploi.

Dans le secteur de l'éducation populaire, les objectifs prioritaires sont les suivants: augmenter les crédits consacrés aux associations sans but lucratif vouées à l'éducation populaire ou à l'éducation de leurs membres; soutenir les projets communautaires des jeunes adultes défavorisés, chômeurs ou inactifs, en particulier par l'action des services d'animation communautaire des commissions scolaires; offrir aux personnes qui ont une maîtrise insuffisante de la lecture, de l'écriture, du calcul et de l'expression en langue maternelle, les moyens d'acquérir ces savoirs de base; à cet égard, les ressources des commissions scolaires et des organismes spécialisés en alphabétisation seront mises à contribution; favoriser l'insertion sociale et professionnelle des personnes handicapées, également par l'action, en particulier, des services d'animation communautaire des commissions scolaires; accroître les ressources dans les programmes destinés aux femmes désireuses de retourner aux études ou d'accéder au marché du travail.

1.3 Des convergences et des divergences significatives

Ces deux étapes majeures ont marqué l'évolution de l'éducation des adultes au Québec depuis une dizaine d'années. Sans procéder maintenant à une analyse critique du rapport de la Commission Jean ou de l'énoncé gouvernemental, il peut être pertinent d'identifier certains de leurs points de convergence et de divergence.

En premier lieu, il faut noter que ***ces deux documents ne sont pas de même nature, ne portent pas sur le même objet et ont été conçus dans des contextes différents***. Le rapport de la Commission Jean est le résultat d'une commission d'étude constituée sous l'autorité de la Loi sur les commissions d'enquête. Son mandat était précisé dans un décret gouvernemental et sa seule responsabilité était de faire rapport sur la formation professionnelle et la formation socioculturelle des adultes. Par opposition, l'énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes constituait une décision gouvernementale et un engagement du Gouvernement par rapport à sa mise en œuvre.

On doit aussi noter que ces deux documents ne portent pas sur le même objet: le premier traite de l'éducation des adultes dans sa globalité, comme projet de société débouchant sur la cité éducative; le second se limite à définir les visées et les moyens de l'action gouvernementale en matière d'éducation des adultes.

Il faut enfin souligner que la préparation de ces deux documents s'est faite avec un décalage dans le temps, décalage où se sont effectués des changements importants dans la société québécoise. La récession est à l'origine de ces changements. Elle a eu comme conséquences de placer au premier plan les problèmes économiques des individus et des entreprises

et de forcer le Gouvernement à réévaluer ses priorités dans un contexte de restrictions budgétaires, où le nombre des personnes sans emploi et des bénéficiaires des mesures d'aide sociale avait connu une croissance imprévisible.

En second lieu, il faut reconnaître que ***les deux documents ont malgré tout certains points en commun***, tant en ce qui concerne la lecture des besoins et les orientations, qu'en ce qui a trait aux voies et aux moyens d'action. On constate d'abord que les deux documents préconisent une perspective d'éducation permanente, faisant appel à une pluralité de lieux de formation et accordant une large place à la formation de base pour tous de même qu'à la formation sur mesure comme réponse adaptée aux besoins professionnels des personnes et des groupes. L'alphabétisation est jugée, par les deux, prioritaire. L'énoncé d'orientation confirme que le Gouvernement est d'accord avec des orientations importantes du rapport de la Commission Jean: un accès plus large et plus facile aux ressources éducatives existantes, la reconnaissance des pratiques pédagogiques qui déterminent la spécificité de l'éducation des adultes, la reconnaissance de la multiplicité des lieux de formation, un partage clair des responsabilités entre les ministères et le rapatriement des pouvoirs et des ressources du Gouvernement fédéral. On retrouve également dans les deux documents des voies d'action et des mesures identiques par rapport aux thèmes retenus: par exemple, la reconnaissance du droit de l'adulte à l'éducation, la promotion des services d'accueil et de référence, le développement de la reconnaissance des acquis, l'essor de la formation à distance, la mise sur pied de mesures à l'intention des femmes, l'engagement de l'éducation dans le développement régional et l'éducation populaire, une formation adéquate pour les formateurs d'adultes, le développement d'une pédagogie adaptée aux adultes, le développement de la formation en entreprise, le maintien dans les commissions scolaires et les cégeps des services d'éducation des adultes, la cohérence des services offerts et la concertation des intervenants.

En troisième lieu, l'étude des deux documents montre cependant ***des divergences majeures*** dans la vision de l'éducation des adultes, dans le cadre organisationnel et dans certaines voies et certains moyens d'action. Dans la présentation de l'énoncé d'orientation, le Gouvernement souligne d'ailleurs qu'il n'a pas adopté intégralement l'approche philosophique et la démarche organisationnelle proposées dans le rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes.

La commission voit d'abord l'éducation des adultes comme instrument de développement du potentiel de la personne dans sa globalité, lui donnant les moyens d'exercer ses divers rôles dans la société et de faire face à des situations changeantes dans son travail, dans sa famille, dans son environnement social et culturel. L'énoncé d'orientation fixe, comme priorité gouvernementale, l'acquisition de formations qualifiantes*, la qualification étant pour le Gouvernement le point de convergence des besoins vitaux de la personne et des exigences d'une société en devenir.

*. Par formation qualifiante, on entend une formation menée à terme, axée sur l'acquisition d'une compétence et conduisant à une forme de reconnaissance sociale.

Un second point de divergence dans l'approche philosophique de l'éducation des adultes réside dans le fait que la Commission Jean place l'adulte au centre de ses préoccupations en proposant de lui donner du pouvoir sur son projet de formation, sur sa vie et sur son environnement et en accordant une grande importance à sa participation à toutes les étapes du processus de formation ; l'énoncé d'orientation semble, pour sa part, être davantage centré sur la réponse du système à des besoins collectifs jugés prioritaires.

Les deux documents adoptent également des positions fort divergentes par rapport au cadre organisationnel de l'éducation des adultes. Le rapport de la Commission Jean propose une approche démocratique et participative faisant appel à des structures nouvelles[8], alors que l'énoncé d'orientation opte pour le maintien des structures en place, pour la précision des mandats et pour la concertation entre les instances existantes au palier ministériel et dans les régions.

Enfin, on note aussi des divergences importantes concernant les voies et les moyens d'action. Le rapport de la Commission Jean propose une gamme très large de moyens concrets à mettre en œuvre, alors que l'énoncé gouvernemental se limite à des axes d'action, des objectifs et des cibles prioritaires.

* * *

Le début des années 80, comme on le constate, a été le moment d'une intense réflexion visant notamment à rendre l'éducation des adultes plus accessible et mieux adaptée. La création de la Commission d'étude sur la formation des adultes, les larges consultations qu'elle a menées et la publication de son rapport ont mis l'éducation des adultes à l'ordre du jour de la société et ont créé des attentes et des espoirs. Le Gouvernement lui-même a participé à ce mouvement d'abord en créant la commission, puis en accueillant son rapport et enfin en adoptant par la suite un énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes. L'examen de ces deux documents clés en éducation des adultes a permis d'en rappeler des contenus essentiels. On a pu constater également des points de convergence et des points de divergence tant sur le plan de la conception de l'éducation des adultes, que sur celui de son organisation ou de ses moyens d'action. Dix ans après la création de cette commission d'étude, où en est-on rendu du point de vue de l'accessibilité et de l'adaptation des services offerts par l'éducation des adultes ? Quel est le chemin parcouru à cet égard ?

8. La Commission Jean proposait tout un ensemble de structures nouvelles : un Office de l'éducation des adultes, sous la responsabilité d'un ministère d'État du Développement des ressources humaines ; un Comité ministériel de l'éducation permanente ; des centres régionaux d'éducation des adultes. Ces propositions ont soulevé de sérieuses objections de la part des ministères et des établissements concernés. Voir : CEA, ***op. cit.***, pp. 568 à 610.

CHAPITRE 2

LE CHEMIN PARCOURU JUSQU'À AUJOURD'HUI

L'éducation des adultes a connu, au cours des années 80, de nombreux développements, les uns découlant du rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes et de l'énoncé d'orientation et plan d'action gouvernementale en éducation des adultes, les autres provenant de priorités gouvernementales liées à la disponibilité des ressources et à l'évolution des besoins de la société. Il est important de jeter un coup d'œil sur ces mesures mises en œuvre depuis 1984. Sans en faire une description exhaustive, on rappellera pourtant ici les principales mesures et leurs effets sur l'accessibilité et l'adaptation des services d'éducation des adultes.

Le présent chapitre comporte deux sections. La ***première section*** traite des mesures mises en œuvre dans la foulée du rapport de la Commission Jean et de l'énoncé gouvernemental ou en lien avec de nouveaux besoins de société décelés en cours de route. La ***deuxième section*** trace un portrait de la situation actuelle de l'éducation des adultes dans les commissions scolaires, les cégeps et les universités et au sein des organismes d'éducation non formelle.

2.1 Des mesures de relance et de renouveau

Plusieurs des mesures dont on va maintenant parler prennent racine dans le rapport de la Commission Jean et surtout, de toute évidence, dans l'énoncé gouvernemental. Qu'il suffise de rappeler ici l'accueil enthousiaste que les intervenants en éducation des adultes avaient fait au rapport de la commission et l'accueil plutôt mitigé que les administrateurs d'établissements et d'entreprises et les responsables gouvernementaux lui avaient réservé. Le Conseil lui-même avait manifesté, à quelques reprises, son accord avec diverses mesures proposées, sans toutefois donner son adhésion globale au rapport[1]. On l'a dit, ce rapport s'inspirait d'un véritable projet de société axé sur la primauté accordée au développement du potentiel humain de toutes les personnes et sur l'égalité des chances pour tous. Cette inspiration profonde a davantage influencé la réflexion en éducation des adultes et la mise en œuvre de certaines mesures que, par exemple, les propositions de structures avancées par la commission.

L'énoncé d'orientation, pour sa part, se présentait davantage comme un projet gouvernemental, qui n'a pas été perçu comme une réponse suffisante aux attentes exprimées par les associations et les organismes travaillant en éducation des adultes. L'accueil plutôt négatif fait à l'énoncé était dû principalement à l'absence d'engagements politiques fermes, à ses visées plus économiques que sociales et à l'imprécision des mesures mises de l'avant. Le Conseil a aussi, à ce moment, indiqué ses points d'accord avec cet énoncé — par exemple, concernant l'accès à la formation de base, le soutien aux projets communautaires et la meilleure concertation en formation professionnelle — et ses doutes sérieux — par exemple, concernant l'absence de processus par lequel le Québec deviendrait maître d'œuvre en éducation

1. Voir, par exemple: CSE, ***L'Activité pédagogique***, Rapport annuel 1981-1982 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1982, pp. 55-65; Rapport d'activités 1981-1982, Québec, 1982, pp. 228-245; ***L'Évaluation, situation actuelle et voies de développement***, Rapport annuel 1982-1983 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1985, pp. 115-121; ***La formation fondamentale et la qualité de l'éducation***, Rapport annuel 1983-1984 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1984, pp. 37-40.

des adultes, le manque de garantie d'une saine coordination et la perspective économique conjoncturelle —, ce qui l'amenait à dire au Gouvernement qu'il lui fallait maintenant redonner la parole à ceux et celles qui étaient directement visés par cette politique[2]. Malgré tout, cet énoncé a profondément influencé les développements à venir en éducation des adultes.

2.1.1 Les mesures découlant de l'énoncé gouvernemental et leur évolution

Même si l'énoncé gouvernemental demeurait à plusieurs égards imprécis sur les actions à entreprendre, il n'en a pas moins inspiré un ensemble de mesures qui ont été mises en œuvre dans les années qui ont suivi. On en signale ici les principales.

Il faut d'abord signaler la ***Loi sur l'instruction publique*** — Loi 107 —, qui reconnaît le droit de l'adulte à l'éducation et la gratuité des services de formation prévus aux articles *2* et *5* du régime pédagogique. Cette loi confirme que la mission de la commission scolaire porte sur la clientèle jeune et la population adulte de son territoire (art. 204, 208 et 209). Elle accorde un statut légal au centre d'éducation des adultes et décrit les fonctions d'un directeur de centre d'éducation des adultes (art. 97 à 111). Elle requiert l'instauration d'un régime pédagogique particulier applicable aux services éducatifs offerts aux adultes (art. 448).

Cette loi constitue un fait déterminant, dans la mesure où elle fait de l'éducation des adultes une responsabilité officielle de la commission scolaire, au même titre que la formation des jeunes. Elle modifie par contre fondamentalement l'éducation des adultes, en reconnaissant comme adulte toute personne qui n'est plus assujettie à l'obligation de fréquentation scolaire. La promulgation d'un régime pédagogique particulier applicable aux services éducatifs offerts aux adultes a cependant été reportée, suite à un amendement à l'article 719. On observe aussi que la publication, au cours des deux dernières années, d'une Instruction unique en formation professionnelle pour la clientèle « jeune » et la clientèle « adulte » au secondaire va à l'encontre de l'esprit de l'article 448. Cette décision va en effet dans le sens de régimes pédagogiques particuliers axés sur les types de formation plutôt que sur les diverses clientèles. On observe également que, dans certains établissements recevant une clientèle jeune et une clientèle adulte, on nomme à l'éducation des adultes un directeur adjoint qui relève du directeur de l'établissement et non du directeur général de la commission scolaire, comme la chose est pourtant prévue à l'article 105 de la loi. Ceci peut avoir comme effet de réduire tant l'importance accordée à l'éducation des adultes que la responsabilité et la marge de manœuvre de la personne en charge de ce secteur.

2. CSE, ***Quelques commentaires préliminaires sur l'énoncé d'orientation et le plan d'action en éducation des adultes***, communiqué de presse, Québec, février 1984; ***Donner la parole aux adultes***, Québec, 1984.

L'ouverture de l'enveloppe budgétaire au primaire et au secondaire constitue un autre fait marquant en éducation des adultes; il s'agit essentiellement d'un financement sur la base des populations inscrites et qui est apparu en continuité avec le programme d'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 18 à 30 ans, mis en place au début des années 80.

Ce mode de financement a accru de façon sensible l'accessibilité des formations primaires et secondaires pour les populations adultes[5]. Ses effets sont davantage observables chez les moins de 30 ans, en formation générale, et par une croissance des clientèles à temps complet ces dernières années; mais on les observe aussi en formation professionnelle à temps complet. Au cours des années, diverses règles administratives ont cependant réduit progressivement l'ouverture de cette enveloppe et, en 1991-1992, l'enveloppe budgétaire pour la formation à temps partiel est maintenant fermée, c'est-à-dire fixée à l'avance de façon annuelle, sans tenir compte de la demande et des besoins de formation des adultes. Par ailleurs, le Gouvernement a clairement indiqué son intention de fermer l'enveloppe budgétaire pour la formation à temps complet en 1992-1993, lors de sa tournée de consultation portant sur les règles budgétaires. Il s'agit donc ici d'une réduction progressive et majeure de l'accessibilité.

Il faut également souligner les mesures prises en faveur de ***l'alphabétisation***. L'augmentation des budgets accordés aux commissions scolaires et le programme de soutien à l'alphabétisation populaire autonome ont permis d'accroître l'accessibilité des activités d'alphabétisation, de multiplier les clientèles, de développer des instruments pédagogiques et de sensibiliser toute la population au problème de l'analphabétisme. À titre indicatif, notons que, en 1980-1981, le ministère de l'Éducation y consacrait 500 000 $, alors que, en 1990-1991, la subvention accordée aux commissions scolaires atteignait, pour l'alphabétisation, 58 millions $ et permettait de dispenser des services à 30 419 adultes, dont environ 40 % à temps complet. Le Gouvernement fédéral, dans le cadre du Programme national en alphabétisation, a subventionné de nombreux projets visant à sensibiliser la population au problème de l'analphabétisme et à promouvoir des activités d'alphabétisation[6].

Les mesures prises en alphabétisation s'inscrivent à la fois dans la suite des propositions du rapport de la Commission Jean et dans les conclusions de l'énoncé d'orientation. Il faut également souligner que les activités de formation en alphabétisation sont élaborées à partir des besoins des personnes

5. La population adulte inscrite à des cours créditées était de 162 470 en 1985-1986 et de 212 725 en 1989-1990. Voir : MEQ, ***Principales statistiques sur l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire et secondaire***, Québec, 1991.

6. La subvention fédérale versée au Québec dans le cadre du Programme national d'alphabétisation est, pour 1992-1993, de 3 millions $: 1,5 million $ pour les commissions scolaires, 1 million $ pour les organismes populaires d'alphabétisation et 500 000 $ pour la réserve provinciale.

et qu'elles peuvent être soit scolarisantes, soit fonctionnelles. La fermeture de l'enveloppe pour la formation à temps partiel, en 1991-1992, est venue réduire l'accessibilité: le volume d'activités en alphabétisation, dans certaines commissions scolaires, a baissé de moitié par manque de ressources, alors que 60% de la clientèle en alphabétisation poursuit sa formation à temps partiel. La limite des heures subventionnées est aussi une mesure administrative qui est venue restreindre, en cours de route, l'accès aux activités d'alphabétisation. Et la fermeture prévue de l'enveloppe pour la formation à temps complet viendra certainement restreindre l'accès aux activités d'alphabétisation.

Une autre mesure annoncée dans l'énoncé d'orientation est l'établissement d'une ***carte des enseignements professionnels***. Cette carte a effectivement été mise en place au secondaire. Elle a présenté de nombreux aspects positifs, dont le regroupement des équipements, des moyens techniques et des ressources humaines. Il s'agissait d'une rationalisation des ressources qui a en effet permis d'ajuster les enseignements et les équipements à l'évolution des technologies, d'assurer la survie des options par un élargissement du bassin de recrutement, de développer des équipes de professeurs et de faciliter les relations avec les milieux de travail.

La carte actuelle des enseignements professionnels au secondaire n'a cependant été établie ni en concertation avec les autres ordres d'enseignement, ni avec la participation du réseau et des responsables de la formation de la main-d'œuvre. Elle a aussi été principalement conçue en fonction de la clientèle jeune poursuivant à temps complet des formations conduisant à un certificat d'études professionnelles (CEP), à un diplôme d'études professionnelles (DEP) ou à une attestation de spécialisation professionnelle (ASP). Parmi les effets pervers de cette carte, il faut souligner sa non concordance avec les services offerts par les collèges, la réduction de l'accessibilité des études à temps partiel et des possibilités de formation sur mesure pour les adultes. La carte, ayant pour effet d'éliminer certaines subventions et certains budgets d'immobilisation pour des commissions scolaires dans un ou plusieurs secteurs professionnels, réduit actuellement de façon sensible leurs capacités de répondre aux besoins des adultes et des entreprises de leur milieu.

En formation à distance, les mesures proposées par la commission d'étude ou retenues par l'énoncé d'orientation n'ont pas été mises en œuvre. Les objectifs proposés au plan d'action n'ont pas été atteints et la concertation visée dans le plan d'action s'est avérée un échec. Comme solution transitoire, le Gouvernement a créé, en 1988, le Fonds de la formation à distance. En 1991, le réseau collégial a repris la responsabilité des activités de formation à distance qui le concernaient. Au cours des années, on a assisté par contre à une augmentation des activités et de la clientèle en formation à distance, augmentation surtout attribuable à des cours d'éducation populaire et de culture générale.

Les services régionalisés d'accueil et de référence (SRAR) constituent une autre mesure, découlant du rapport de la commission d'étude et de l'énoncé d'orientation et visant la concertation des intervenants d'une région

en vue d'offrir un service unifié — on parlait aussi de guichet unique — à la population d'un territoire. Par des subventions spécifiques, le Gouvernement a suscité la mise en place des SRAR dans chacune des régions et plusieurs ont décentralisé leurs actions dans des centres de service situés le plus près possible des populations à desservir.

Il s'agissait de services nouveaux, complets et correspondant aux attentes de la population adulte. Leur mise en œuvre dans les régions s'est faite de façon très variable et leurs réalisations ont été fort inégales. Ces services, de qualité différente, ont rejoint dans les meilleures années près de 100 000 adultes à qui ils ont offert une aide de première ligne, surtout en matière d'information. À cause des conceptions différentes des SRAR, des difficultés de la concertation, des résistances des organismes, du peu de ressources et de personnel et de la réduction des subventions spécifiques, les services régionalisés d'accueil et de référence ont perdu de leur vitalité au cours des ans. Les collèges se sont progressivement retirés; des partenaires étaient absents; les institutions devaient faire des choix budgétaires difficiles; et l'efficacité de ces services a finalement été mise en doute. Certaines régions ont aboli ces services, d'autres les ont réduits et on doit considérer que leur survie est actuellement menacée. En 1991-1992, la responsabilité des SRAR, jusqu'alors conjointe — commissions scolaires, cégeps, commission de formation professionnelle — a été confiée aux commissions de formation professionnelle et l'orientation qui se dessine est celle d'un guichet unique à l'intention des travailleurs et des entreprises. De nombreuses institutions jugent plus efficaces le maintien et le développement de services d'accueil et de référence en leur propre sein.

L'une des mesures majeures préconisée par la commission d'étude et par l'énoncé d'orientation était ***la reconnaissance des acquis extra-scolaires***. Cette mesure consistait à développer et à rendre accessibles des instruments d'évaluation des acquis, à sensibiliser et à mobiliser l'ensemble des intervenants, à mettre en place dans les points de service les mécanismes d'évaluation des acquis, à améliorer et à développer les pratiques conduisant à des attestations de formation pour les travailleurs et travailleuses.

Le ministère de l'Éducation, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, les commissions scolaires, les collèges, les universités et le ministère de la Main-d'œuvre ont mené, au cours des années, divers travaux visant à sensibiliser les différents intervenants et à développer l'instrumentation. Grâce à de généreuses subventions du Gouvernement fédéral, c'est au niveau des collèges que l'on a consacré le plus d'énergies et de ressources à ce dossier. Malgré l'importance des travaux réalisés et le fait que 25 % du budget des SRAR devait servir à la reconnaissance des acquis, on se doit de constater qu'on n'est pas arrivé à mettre en place un système harmonisé de reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires, que les adultes ont toujours peu accès à ces services et que, par voie de conséquence, on n'a pas encore mis en place des services permettant d'acquérir les formations manquantes. On se doit de constater dans ce dossier un manque de leadership, une absence de coordination dans les actions et le peu de concertation entre les ministères et entre ceux-ci et leurs réseaux. Les ressources consacrées à ce dossier ayant diminué depuis le retrait du

Gouvernement fédéral, force est de constater que ce dossier majeur pour l'accessibilité et l'adaptation des services de formation aux adultes est soit en stagnation, soit en régression. Il faut souligner toutefois que l'approche, adoptée par le secondaire et par le collégial, concernant le développement de programmes par compétences pourra entraîner à moyen ou à long terme une relance de ce dossier[5].

Le rapprochement école-entreprise était une autre visée de l'énoncé d'orientation. La nouvelle méthode d'élaboration des programmes de formation professionnelle au secondaire a permis de rapprocher le monde du travail de celui de l'éducation, en faisant participer davantage les entreprises d'un secteur professionnel au processus d'élaboration et de révision des programmes. Fondamentalement, c'est le développement de la formation sur mesure en établissement financée par le Gouvernement fédéral et le fait que les établissements ont trouvé dans les formations autofinancées et les services aux entreprises de nouvelles sources de financement qui font que les établissements se sont rapprochés des entreprises. La mise en place des centres spécialisés au collégial et au secondaire a aussi contribué au rapprochement de l'école et de l'entreprise. Il faut toutefois noter qu'il s'agit moins souvent d'une relation de partenariat ou de collaboration que d'une véritable relation d'affaire.

La participation des établissements au développement régional était une visée de l'énoncé d'orientation et, dans la Loi sur l'instruction publique, c'est devenu une responsabilité du centre d'éducation des adultes (art. 97°). On doit souligner que, durant la dernière décennie, les établissements se sont effectivement engagés de façon accrue dans le développement régional et le développement des collectivités locales et, en ce sens, ils se sont rapprochés des entreprises et des organismes socio-économiques de leur milieu. Ce mouvement a été encouragé par le MEQ et le MESS, qui ont accordé des subventions spécifiques d'aide au démarrage de projet. Bien amorcé il y a quelques années, le mouvement prend actuellement des formes fort diversifiées selon les régions et selon les établissements.

5. Depuis janvier 1992, la DGEC expérimente dans sept collèges un modèle de financement de la reconnaissance des acquis expérientiels qui s'inspire du modèle FABES. Il porte sur le financement de deux activités liées à la reconnaissance des acquis, à savoir : l'évaluation proprement dite et l'organisation de la formation manquante. Dans le premier cas, on propose d'allouer 30 % d'une ressource d'enseignement pour chaque cours évalué à des fins de reconnaissance des acquis et d'appliquer le même pourcentage — soit 30 % — pour déterminer l'allocation en ce qui a trait aux autres personnels et autres coûts. Dans le second cas — celui où il s'avère nécessaire d'organiser une démarche de formation manquante —, on recommande d'attribuer au collège une allocation supplémentaire correspondant cette fois à 40 % des ressources normalement générées par ce cours, dans le A et le E de FABES. Voir DGEC, ***Expérimentation d'un mode de financement et de reconnaissance des activités en reconnaissance des acquis extrascolaires au collégial, cadre technique***, décembre 1991, p. 5. Les collèges où se déroule l'expérimentation sont : Ahuntsic, André-Laurendeau, Édouard-Montpetit, Maisonneuve, de l'Outaouais, de Rimouski et de Jonquière.

Un nouveau partage des responsabilités entre l'Éducation et la Main-d'œuvre était préconisé par l'énoncé d'orientation : on reconnaissait au ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu la responsabilité de l'orientation, de l'élaboration et de la mise en œuvre des interventions gouvernementales visant le développement de la main-d'œuvre et de l'emploi et on confiait au ministère de l'Éducation et à ses réseaux secondaire et collégial une mission de service par rapport aux programmes de développement de la main-d'œuvre. On a assisté, d'une part, au transfert à la Main-d'œuvre des budgets et des personnels liés aux programmes de développement de la main-d'œuvre et au transfert à l'Éducation des immeubles et des équipements destinés à la dispensation de la formation professionnelle dans les commissions de formation professionnelle et, d'autre part, à un renforcement du rôle des commissions de formation professionnelle dans chaque région.

La clarification des responsabilités de chacun des ministères et de leurs réseaux était susceptible de réduire les dédoublements et les situations conflictuelles sur le plan des opérations. Dans les faits, la répartition retenue n'a pas permis d'atteindre les objectifs visés. Elle a provoqué de nombreuses résistances des réseaux de l'éducation. Cette répartition a également entraîné une perte de visibilité pour l'éducation des adultes, en général, et pour les établissements d'éducation, en particulier. Par ce partage des responsabilités, le secteur de l'Éducation se voyait retirer l'estimation des besoins et les relations directes avec les entreprises, tout en ayant la responsabilité d'assurer une réponse adéquate et de qualité aux besoins des entreprises. Dans les faits, les commissions scolaires et les collèges ont continué à avoir des relations directes avec les entreprises pour identifier leurs besoins en formation, trouvant peu efficace le fait d'avoir à passer par un tiers — la commission de formation professionnelle — pour dispenser des formations adaptées aux besoins et aux attentes des entreprises. La mise en œuvre de ce nouveau partage a aussi été contrecarrée par le développement, dans les établissements, des formations autofinancées, des services aux entreprises et des activités de développement régional. Il s'est avéré difficile, d'une part, de tirer une ligne entre la mission de chacun des ministères et, d'autre part, d'assurer l'efficacité dans le fonctionnement sur le plan des opérations courantes. C'est ainsi que, même s'il existe au palier national un partage clair de responsabilités, on constate qu'aux paliers local et régional les deux réseaux continuent de se chevaucher, tant sur le plan de l'estimation des besoins que sur celui des relations directes avec les entreprises et avec les travailleurs. Les réseaux de l'Éducation y voient une condition essentielle pour offrir des réponses adaptées aux besoins, alors que les réseaux de la Main-d'œuvre y voient une ingérence de l'Éducation.

Après avoir précisé les rôles et les mandats du secteur de l'Éducation et du secteur de la Main-d'œuvre, l'énoncé d'orientation a parié sur ***la concertation au palier gouvernemental et au palier régional***, afin d'assurer la cohérence et la complémentarité des interventions en éducation des adultes. Le Gouvernement a donc mis en place des mécanismes de concertation. Le premier fut un comité ministériel d'orientation et de concertation composé des ministres responsables des ministères clés dans le domaine de l'éducation des adultes. Le second fut un mécanisme

permanent bilatéral Éducation-Main-d'œuvre, responsable de la bonne marche des programmes gouvernementaux en matière de développement de la main-d'œuvre et des relations entre la formation professionnelle des adultes et celle des jeunes. Enfin, les tables régionales Éducation-Main-d'œuvre devaient être le lieu permanent de la concertation régionale : leur mandat consistait à coordonner leur action en vue de la bonne marche des programmes gouvernementaux visant le développement de la main-d'œuvre et à assurer une liaison productive entre les programmes de formation professionnelle, une estimation fiable des besoins et l'évolution régionale de l'emploi.

L'ensemble de ces mécanismes était susceptible d'en arriver à réduire les incohérences, les conflits de juridiction, le fouillis administratif, les pertes d'énergies et de ressources dues aux dédoublements et aux chevauchements. On constate aujourd'hui que l'évolution de ces mesures au cours des ans n'a pas donné, loin de là, tous les résultats attendus.

D'abord, le Comité ministériel prévu à l'énoncé d'orientation a eu une existence éphémère. Il s'est peu réuni, puis a été aboli et son mandat a été confié au Comité ministériel permanent des affaires culturelles et sociales (COMPACS), qui a lui-même par la suite consacré peu d'énergies à l'éducation des adultes. Théoriquement, les ministres responsables de ministères impliqués en éducation des adultes et qui n'étaient pas membres du COMPACS — par exemple, Industrie et Commerce ou Agriculture et Alimentation — devaient être invités lorsque l'éducation des adultes était à l'ordre du jour. Les informations disponibles montrent que cela s'est peu produit dans les faits.

Le Comité bilatéral Éducation-Main-d'œuvre prévu à l'énoncé d'orientation est devenu, en 1985, le Comité trilatéral — MEQ-MESS-MMSR —, puis le Comité interministériel. Il était composé de représentants sous-ministériels de chacun des ministères. Ce comité a connu de longues périodes d'inactivité. Dans les faits, il a surtout été un lieu d'échanges et d'information sur les réalisations et les projets de chaque ministère. Il a aussi été, à quelques reprises, un lieu de concertation sur les thèmes suivants : accueil et référence, reconnaissance des acquis, concertation régionale, alphabétisation, accueil des immigrants ; il a également contribué à solutionner certains problèmes liés à la mise en œuvre et au fonctionnement de programmes gouvernementaux en matière de formation et de perfectionnement de la main-d'œuvre.

Les tables régionales de concertation Éducation-Main-d'œuvre ont, pour leur part, connu des difficultés d'abord pour se mettre en place puis pour fonctionner. Elles ont été avant tout un lieu régional d'informations et d'échanges entre des partenaires régionaux. Leur fonctionnement a été de qualité fort inégale selon les régions et a été affecté par les embûches liées à la mise en place de la concertation. Le dossier des services régionalisés d'accueil et de référence peut être identifié comme le dossier principal traité par ces tables. Elles ont permis l'échange d'information, quelques expériences de collaboration et un début de concertation sur un ou quelques projets

précis. Il ne pouvait cependant y avoir de véritable partenariat à ces tables, car les partenaires ne disposaient ni des mêmes pouvoirs ni des mêmes ressources, et les tables elles-mêmes n'avaient ni pouvoir de décision ni ressources.

L'énoncé d'orientation confirmait la légitimité et l'utilité de ***l'éducation populaire et de l'animation communautaire***. Il consolidait la mission des commissions scolaires pour ce type de formation et s'engageait à augmenter les crédits consacrés aux associations sans but lucratif vouées à l'éducation populaire ou à l'éducation de leurs membres. L'éducation populaire était désignée comme un élément important de tout projet d'éducation permanente, parce qu'elle constituait «pour un nombre important de personnes, l'occasion unique d'acquérir ou de développer des habiletés indispensables à la vie en société, des savoir-faire utiles et même nécessaires pour l'action quotidienne, permettant aux individus et aux groupes de prendre en charge les situations souvent complexes de la vie quotidienne[6]». En somme, l'énoncé d'orientation prévoyait développer la mission d'éducation populaire des commissions scolaires et des services à la collectivité des collèges et des universités, maintenir et accroître l'aide et le soutien aux activités du secteur de l'éducation populaire autonome, favoriser la concertation entre ce secteur et les organismes scolaires et, enfin, préciser et publiciser les programmes d'éducation populaire des différents ministères.

On constate que dans la pratique, au cours des années, plusieurs de ces engagements du Gouvernement ne se sont pas réalisés. Il faut cependant souligner la publication d'un cadre d'organisation de l'éducation populaire dans les commissions scolaires, la refonte du programme de soutien aux organismes autonomes, un accroissement du budget — en chiffres absolus — de l'éducation populaire autonome jusqu'en 1991 et la levée du moratoire sur l'accréditation de nouveaux groupes. Avec la priorité accordée aux objectifs économiques et aux formations scolarisantes, il faut par ailleurs reconnaître que l'éducation populaire institutionnelle et autonome s'est plutôt dégradée ces dernières années, à cause de coupures majeures dans les subventions gouvernementales.

L'examen de la situation dans deux commissions scolaires illustre bien le fait que les subventions du MEQ pour l'éducation populaire sont à la baisse. Les commissions scolaires devront même de plus en plus, si le milieu le permet, aller vers des activités autofinancées pour assumer leur mission auprès de leur collectivité, car les subventions disparaîtront complètement en 1992-1993.

6. Gouvernement du Québec, ***Un Projet d'éducation permanente***, p. 46.

Subventions du MEQ pour l'éducation populaire dans les commissions scolaires

	1980-1981	1989-1990	1991-1992
Chicoutimi	158 350 $	147 077 $	61 735 $
Vallée de la Matapédia	59 002 $	58 059 $	25 901 $

La réduction des subventions du MEQ aux commissions scolaires, en chiffres absolus, a été importante. Ses effets ont été considérables sur les services offerts et les populations rejointes. On ne peut pas non plus parler d'un soutien accru du MESS aux collèges et aux universités pour le développement de leurs services à la collectivité. Il faut souligner, par contre, que le nombre d'organismes d'éducation populaire subventionnés est passé de 534 en 1981-1982 à 845 en 1991-1992[7] et que le montant global de subventions du MEQ à ces organismes est passé de 5,2 M $ en 1981-1982 à 7,4 M $ en 1991-1992 : il y a certes eu une augmentation importante du nombre d'organismes subventionnés, mais l'augmentation moyenne de la subvention par organisme durant cette période a été inférieure à l'inflation, ce qui n'a certainement pas permis le développement des services. Les subventions d'aide aux organismes syndicaux sont passées de 980 000 $ en 1990-1991 à 693 000 $ en 1991-1992. Les autres mesures prévues à l'énoncé d'orientation pour ce domaine n'ont pas été réalisées.

2.1.2 D'autres mesures qui ont influencé l'éducation des adultes

La société a poursuivi son évolution rapide au cours des années 80, et d'autres priorités et politiques gouvernementales ont été adoptées. C'est ainsi que des interventions gouvernementales et des mesures ne découlant pas de l'énoncé d'orientation ont été mises en œuvre, venant parfois appuyer l'énoncé d'orientation mais, en certaines occasions, contrecarrer les mesures qui y étaient préconisées. On en signale ici quelques-unes qui ont marqué l'évolution de l'éducation des adultes.

Par ***les mesures d'insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ)***, adoptées au début des années 80, le Gouvernement accordait un supplément aux prestations d'aide sociale aux jeunes de 18 à 30 ans qui s'inscrivaient dans un programme de rattrapage scolaire, de stages en milieu de travail ou de travaux communautaires. Il s'agissait essentiellement de programmes de développement de l'employabilité, parce que le chômage, au début des années 80, frappait durement les jeunes : les plus touchés et les plus vulnérables étant ceux et celles qui ne détenaient pas de diplôme d'études secondaires ou qui n'avaient complété aucune formation professionnelle[8]. Ces mesures d'employabilité ont contribué à l'ouverture

7. Ces chiffres incluent les organismes faisant de l'alphabétisation populaire autonome.

8. Même si le Programme d'insertion sociale et professionnelle des jeunes a eu des effets principalement sur la population des jeunes adultes dans les commissions scolaires, il a aussi touché l'ordre d'enseignement collégial : en 1991-1992, 37 collèges ont participé à 46 projets d'ISPJ, regroupant 663 étudiantes et étudiants, pour un budget de 1 345 678,00 $.

de l'enveloppe dans les commissions scolaires pour la population des 18 à 50 ans et ont motivé nombre de jeunes à poursuivre leurs études. 27 % des participants au Programme rattrapage scolaire ont obtenu un diplôme. Il s'agissait de mesures d'incitation et d'accès à la formation pour des clientèles-cibles défavorisées; elles ont permis à plus de 50 000 jeunes de recevoir une aide financière supplémentaire pour poursuivre leur formation[9]. Ces mesures sont venues appuyer et concrétiser certaines propositions de l'énoncé d'orientation.

Par sa politique «Planification de l'emploi», le Gouvernement fédéral a fondamentalement modifié ***les accords Canada-Québec***, en réduisant sa participation en formation générale et en formation professionnelle standardisée à temps complet et en se retirant complètement de la formation générale et de la formation professionnelle à temps partiel. Le gouvernement du Canada a progressivement réduit les achats directs — la formation standardisée — de 139 M$ à 85,1 M$ de 1986-1987 à 1988-1989, pour instaurer les achats indirects appelés, au Québec, la formation sur mesure en établissement (FME): les besoins de formation y sont déterminés par l'entreprise et les subventions y sont gérées par les commissions de formation professionnelle, afin de répondre aux besoins ad hoc des entreprises. Ces changements ont impliqué que le Québec compense pour la diminution des subventions pour la formation à temps complet et prenne entièrement à sa charge la formation à temps partiel.

Ces accords ont donc apporté des modifications en profondeur aux orientations de la formation professionnelle des adultes, en réduisant les possibilités de formation standardisée pour accroître la contribution aux formations ad hoc correspondant aux besoins à court terme des entreprises. Il s'est agi d'un renforcement des mesures d'adaptation de la main-d'œuvre aux besoins des entreprises et d'une diminution des services visant à répondre aux besoins de la main-d'œuvre. La réduction des achats directs a aussi eu des effets négatifs sur l'accessibilité: d'une part, moins de formation créditée a été offerte selon ce mode de financement; d'autre part, un nombre important d'adultes, en particulier en formation générale, n'ont plus eu droit aux allocations de formation. Les effets négatifs de ces accords sur la formation professionnelle à temps partiel, loin d'être corrigés par le ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle, ont été amplifiés par la réduction graduelle du budget du Programme québécois de recyclage et de perfectionnement de la main-d'œuvre. Ces accords ont donc eu comme conséquences de réduire à la fois l'accessibilité de la formation professionnelle standardisée pour les adultes et l'aide financière aux individus. En ce sens, ils viennent contrecarrer la mise en œuvre de l'énoncé d'orientation, qui préconisait l'accessibilité des formations qualifiantes et l'aide financière aux adultes les plus démunis. Par contre, d'autres aspects des accords Canada-Québec sont venus appuyer l'énoncé d'orientation: un plus grand engagement des entreprises dans la formation, un rapprochement école-entreprise, le développement de

9. MMSR, ***Étude d'évaluation des résultats des programmes de développement de l'employabilité***, Québec, Direction de l'évaluation et de la statistique, 1988, pp. 16 et 17.

formations mieux adaptées aux besoins, le renforcement du rôle des commissions de formation professionnelle et le développement de la formation sur mesure comme modèle d'intervention adapté aux caractéristiques et aux besoins des adultes.

Une conséquence indirecte des accords Canada-Québec a été que les établissements ont pris les moyens pour récupérer une part des achats directs et se sont donné les moyens de se rapprocher des entreprises, de faire connaître leurs services et d'obtenir des commandes de formation. Ce mouvement s'est par la suite étendu à la formation sur mesure autofinancée, dans laquelle les établissements ont identifié une nouvelle source de financement. L'intensification de la formation sur mesure en établissement, de la formation autofinancée et des services aux entreprises a parfois modifié en profondeur la mission et les services d'éducation des adultes des commissions scolaires et des collèges. La recherche du financement et l'accent mis sur les objectifs économiques ont pris une telle importance que certaines personnes consultées vont jusqu'à conclure qu'elles sont passées « d'une clientèle sociale à une clientèle économique ». Les accords Canada-Québec constituent vraiment un facteur déterminant de l'évolution de l'éducation des adultes au cours des dernières années.

L'harmonisation « jeune-adulte » en formation professionnelle au secondaire est une mesure non prévue dans l'énoncé d'orientation, mais qui a eu des conséquences sur sa mise en œuvre. Cette mesure a consisté à en arriver aux mêmes exigences, à la même organisation et aux mêmes règles de sanction pour les jeunes et les adultes en ce qui a trait aux formations créditées. Elle a pu, dans certains cas, être une mesure d'accessibilité, car elle a permis, dans des milieux à faible densité, de conserver des options. Par contre, cette mesure a pu réduire l'accès de la formation professionnelle pour de nombreux adultes, en raison des critères d'admission, de la durée des programmes ou de la non-reconnaissance de leurs acquis d'expérience. Même si l'harmonisation a eu des effets négatifs importants par rapport à l'accessibilité, les conséquences les plus néfastes pour les adultes ont porté sur la rigidité du système et sur les difficultés d'adaptation de la formation et des services aux caractéristiques et aux besoins des adultes. On a assisté à la disparition des programmes conçus spécifiquement pour les adultes et à la réduction des formations à temps partiel, en accordant plutôt priorité aux programmes menant aux diplômes et à des formations créditées conçues, dispensées et organisées d'abord en fonction de la population jeune en continuité de cheminement. L'harmonisation « jeunes-adultes » et la carte des options font que de nombreux adultes n'ont pas accès à des formations professionnelles à temps partiel et à des activités de perfectionnement professionnel et de formation sur mesure. Par contre, l'harmonisation des programmes et la carte des options ont permis de renouveler les programmes et les équipements en fonction des nouvelles technologies et des exigences du marché du travail.

La réforme de l'aide sociale a aussi constitué une intervention de l'État qui a eu des effets directs sur l'évolution de l'éducation des adultes et la réalisation des propositions de l'énoncé d'orientation. Cette intervention du Gouvernement visait à amener les bénéficiaires de l'aide sociale à se

donner une formation et à intégrer le marché du travail; pour ce faire, elle offrait des suppléments aux allocations de base aux personnes disponibles ou participant à des mesures de développement de l'employabilité. C'était à la fois une mesure incitative et une mesure d'aide financière aux individus. Dans les faits, on a pu observer qu'elle a contribué à accroître le nombre de personnes inscrites à des activités de formation à temps complet; cette mesure allait dans le sens des orientations et des objectifs de l'énoncé d'orientation. Par contre, on a pu également observer une plus grande hétérogénéité de la clientèle adulte et la présence, à des activités de formation, de personnes non motivées, ne désirant que le supplément. Malgré le caractère positif de cette mesure, les établissements jugent qu'ils ne disposent toujours pas des moyens et des ressources professionnelles pour offrir des services de qualité et adaptés à cette nouvelle clientèle.

La réforme de l'assurance-chômage, quoique récente, est une intervention gouvernementale dont on n'a pas encore vu tous les effets sur l'éducation des adultes. Cette mesure, en augmentant les critères d'admissibilité, en réduisant les périodes de prestations et en accordant plus d'importance au volet du développement de l'employabilité — plutôt qu'au seul volet de la sécurité du revenu — risque d'amener plus de personnes à poursuivre leur formation et à accroître leurs compétences[10]. Elle aura aussi comme conséquence que plus de personnes se retrouveront plus rapidement sur l'aide sociale et seront exclues, dans les faits, des programmes fédéraux de main-d'œuvre et n'auront donc pas droit aux allocations de formation. Depuis la mise en œuvre de cette réforme, on a pu observer, d'une part, l'arrivée d'un nombre important de prestataires de l'assurance-chômage et, d'autre part, une augmentation du budget du Programme EME-employabilité pour les prestataires de l'assurance-chômage. Que plus de personnes soient incitées à poursuivre leur formation et y aient effectivement accès constitue un phénomène positif, d'autant plus qu'il s'agit de populations en difficulté sur le marché du travail. Deux questions demeurent toutefois. D'abord, les établissements sont-ils préparés à recevoir ces nouvelles clientèles et à leur offrir des services de qualité et adaptés et ont-ils simplement les moyens et les ressources pour le faire? En second lieu, les services d'éducation des adultes en arriveront-ils à devoir mettre leurs ressources et leurs énergies au service de ces clientèles au détriment de la population adulte en général? Il y a là aussi un danger, celui de leurrer les gens en leur laissant entrevoir que la formation est la solution miracle et une garantie d'emploi décent et régulier.

La division du ministère de l'Éducation, en 1985, et l'évolution des structures des deux ministères sont des décisions gouvernementales qui ont eu des répercussions sur l'évolution de l'éducation des adultes et sur la mise en œuvre de l'énoncé d'orientation. Ces décisions ne vont pas dans le sens d'assurer cohérence, concertation et continuité à l'intérieur du système d'éducation. Tous les mécanismes préconisés de concertation

10. Plusieurs chômeurs utilisent en effet les possibilités de prolonger leurs allocations d'assurance-chômage jusqu'à 60 semaines en poursuivant leur formation (art. 26).

nationale ou de concertation régionale sont devenus plus complexes et plus lourds, à la suite de la division du ministère de l'Éducation. Cette division rendait encore plus difficiles les relations avec les organismes extérieurs et avec les représentants du monde du travail. On a assisté à des tables de consultation parallèles dans un même secteur économique et à une concurrence entre les ordres d'enseignement, nuisant à la mise en place d'une collaboration soutenue avec le monde du travail. Chaque ordre d'enseignement a entrepris de faire ses portraits de secteur, de mener ses consultations, de se donner des stratégies d'intervention auprès des entreprises et de garder jalousement ses informations et ses projets. Cette décision de diviser le ministère de l'Éducation n'a par favorisé une meilleure articulation entre les ordres d'enseignement.

La disparition de la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA) et des directions de l'éducation des adultes dans les ministères, l'intégration de la formation professionnelle des jeunes et des adultes dans une direction générale au ministère de l'Éducation et l'intégration des divers volets de l'éducation des adultes à l'ensemble des structures des ministères ont eu des répercussions multiples. Ces changements dans les structures ont réduit considérablement la visibilité de l'éducation des adultes et ont morcelé son action. Ces modifications aux structures des ministères ont eu des effets d'entraînement dans les établissements, comme par exemple sur la structure des commissions scolaires. Ces changements ont réduit les services que les établissements recevaient des ministères, par exemple, dans le secteur de la recherche et du développement, dans l'accès aux données spécifiques aux clientèles adultes, dans le développement andragogique, dans l'instrumentation didactique ou dans l'élaboration et la diffusion du matériel d'évaluation. Ce qui a été davantage ressenti par les établissements, c'est la dilution de la responsabilité de l'éducation des adultes dans les ministères et l'absence de leadership en éducation des adultes.

Ces décisions n'ont toutefois par eu uniquement des conséquences négatives; elles ont, sous certains aspects, appuyé l'énoncé d'orientation, en visant à démarginaliser le secteur de l'éducation des adultes et à rendre responsable de ce secteur l'ensemble de chaque ministère et de chaque établissement. Elles ont pu contribuer à réduire des dédoublements, à assurer des complémentarités et à faire en sorte que toutes les ressources des ministères et des établissements soient aussi disponibles aux adultes qu'aux jeunes en cheminement continu.

Enfin, et ce n'est pas la moins importante des interventions gouvernementales, ***les changements apportés au financement de l'éducation des adultes*** ont marqué l'évolution de l'éducation des adultes au cours des années 80. D'abord, le Gouvernement fédéral n'a pas indexé ses subventions pour la formation en établissement, puis il a réorienté ses subventions en réduisant les achats directs afin d'accroître la formation sur mesure. Il a par la suite augmenté le nombre de semaines de travail pour l'admissibilité et la durée des prestations d'assurance-chômage. Conséquence : moins de personnes ont le statut de chômeur et peuvent profiter des programmes réservés aux chômeurs. En raison même de l'augmentation importante des

coûts au cours des années 80, ces décisions ont réduit les possibilités des personnes d'avoir accès à la formation et de recevoir des allocations de formation. Les établissements ont de plus en plus de difficultés à planifier leurs services et à assurer une continuité, car le financement stable du Gouvernement fédéral a été réduit de 40 %.

Le ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle, loin de prendre la relève du Gouvernement fédéral pour maintenir l'accès aux formations standardisées à temps complet ou à temps partiel, a réduit le niveau de ses subventions pour le recyclage et le perfectionnement de la main-d'œuvre, en plus de ne pas les indexer à l'augmentation du coût de la vie. Il y a là pour les établissements et pour les adultes un second recul en termes d'accessibilité.

Le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, pour sa part, n'a pas pris à sa charge les vides laissés par les décisions du Gouvernement fédéral et par celles du MMSRFP. La Direction générale de l'enseignement collégial (DGEC) a, dans les faits, en n'ajustant pas ses subventions aux coûts de la vie et en maintenant une enveloppe fermée pour la formation à temps partiel, restreint l'accessibilité de la formation à temps partiel pour les adultes; elle diminue chaque année le pourcentage admis du volume d'activités réalisées comme facteur de pondération dans le calcul de l'allocation (de 91,7 % en 1985-1986 à 69,5 % en 1989-1990). Selon les personnes consultées, les établissements ont ainsi été forcés de réduire leur offre de services, d'accroître les frais d'inscription et de rechercher d'autres sources de financement. Le financement de la DGEC ne correspond pas au discours sur la mission et la responsabilité des collèges en éducation des adultes et sur le rôle qu'ils doivent jouer pour accroître les compétences des Québécois dans un contexte de mondialisation de l'économie et de transformations sociales majeures. À titre d'illustration, rappelons que l'éducation des adultes a été exclue du nouveau mode de financement des collèges, appelé FABES[11]. Lors des consultations, plusieurs personnes ont même affirmé que la DGEC était devenue, au cours des ans, «un actionnaire minoritaire» en éducation des adultes dans les collèges.

Le ministère de l'Éducation est le seul qui, au cours des années 80, a accru de façon importante ses subventions en éducation des adultes, par la mise en place de l'enveloppe ouverte pour la formation créditée à temps complet et à temps partiel. On peut observer que cette mesure a eu des effets positifs sur l'accessibilité. Au cours des cinq dernières années, toutefois, le ministère a restreint progressivement la portée de l'enveloppe ouverte, soit en augmentant les exigences pour l'admissibilité des services aux subventions, soit en imposant des limites aux heures admissibles, soit en fermant l'enveloppe pour les langues secondes, soit en fermant l'enveloppe pour les formations créditées à temps partiel, en 1991-1992, et pour les formations créditées à temps complet, en 1992-1993. On doit noter en même temps

11. ***A***llocation ***T***otale = montant ***F***ixe + niveau d'***A***ctivité + ***B***âtiments + salaire des ***E***nseignants + ***S***omme spécifique, d'où la formule: ***AT = F + A + B + E + S***

un net recul des subventions du Ministère pour les formations non créditées, soit l'éducation populaire et l'action communautaire dans les organismes populaires et dans les commissions scolaires.

Enfin, même si l'on peut constater que le volume des subventions consacrées à l'éducation des adultes par les divers intervenants a réduit de façon marquée l'accessibilité et les offres de services faites aux populations adultes, il faut souligner que, dans les faits, d'autres conséquences négatives sont tout aussi importantes : les établissements, en particulier au palier secondaire, doivent se soumettre à un éventail imposant de mesures administratives et de contrôles qui réduisent leur marge de manœuvre locale, en plus de gruger des énergies et des ressources qui devraient être mises au service des adultes. Force nous est de constater que les changements apportés au financement de l'éducation des adultes ne vont pas actuellement dans le sens des orientations et des objectifs de l'énoncé gouvernemental de 1984 et que les grandes visées d'accessibilité, d'égalité des chances et d'accroissement des compétences ne se sont pas tellement traduites dans le financement.

2.2 Quelques portraits de la situation présente

Le regard porté sur les mesures mises en œuvre ces dernières années nous a déjà donné une première représentation de la situation présente. Pour préciser encore cette image, on présente ici quelques portraits pris dans chacun des ordres d'enseignement et même dans le domaine de l'éducation des adultes non formelle. On pourra y percevoir assez nettement certains traits majeurs concernant les activités de formation et les populations rejointes.

2.2.1 Au secondaire[12]

Pour donner une image des services offerts et dispensés aux adultes dans les commissions scolaires, nous procéderons à partir des sources de financement : soit celles du ministère de l'Éducation du Québec, celles du ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle et, enfin, celles qui viennent d'ailleurs.

Les services offerts par les commissions scolaires et ***subventionnés par le ministère de l'Éducation (MEQ)*** sont soit reliés à l'enveloppe ouverte (186,8 M $, en 1989-1990) soit reliés à des allocations supplémentaires (15,3 M $ en 1989-1990). Dans le cadre de l'enveloppe ouverte, les commissions scolaires offrent des services d'alphabétisation (52,1 M $), de formation de base (72,9 M $) ou de formation professionnelle (81,4 M $) à temps complet et à temps partiel. La majorité de ces activités de formation s'effectuent à temps complet et, depuis 1991-1992, l'offre de services est limitée en ce qui concerne la formation à temps partiel. L'enveloppe est fermée : une subvention est fixée à l'avance indépendamment des demandes et des besoins de formation des populations adultes. Dans le cadre des allocations

12. Les données sur les services offerts dans les commissions scolaires proviennent des sources suivantes : MEQ, ***Les Programmes et les mesures du Gouvernement provincial et du Gouvernement fédéral à l'intention de la main-d'œuvre québécoise***, Québec, édition provisoire, septembre 1991. MEQ, « Principales statistiques sur l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire et secondaire », août 1991.

supplémentaires, les commissions scolaires dispensent des activités de formation découlant, par exemple, d'une loi, d'une politique ou d'une entente — langue seconde, sécurité-incendie, sécurité-construction (8,6 M $) —, des activités d'insertion à la vie communautaire (4,5 M $) ou des activités de formation préparatoire à l'emploi (0,4 M $). Les commissions scolaires offrent aussi des activités d'éducation populaire et d'animation communautaire aux populations adultes de leur territoire. Les subventions accordées par le Ministère pour ces activités ont été coupées de 50 % en 1991-1992 et sont de l'ordre de 5,3 M $, pour l'année en cours.

Les commissions scolaires offrent aussi des services aux populations adultes à partir des ***subventions du ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle (MMSRFP)***, provenant soit du Québec soit de l'Accord Canada-Québec. Les services offerts par les commissions scolaires dans le cadre des subventions du MMSRFP (Québec) comprennent les programmes Transition-travail (1 M $), le programme Recyclage et perfectionnement (8,8 M $) et des activités de formation liées aux grands projets et au fonds d'adaptation (estimation : moins de 2 M $). Le MMSRFP a la responsabilité du programme Rattrapage scolaire, mais il faut noter que la formation est cependant assumée par l'enveloppe ouverte du MEQ. Les activités financées par le MMSRFP sont généralement en formation professionnelle et à temps partiel. Le MMSRFP gère aussi les programmes découlant de l'Accord Canada-Québec, soit les achats directs, correspondant généralement à des activités de formation professionnelle à temps complet (30,9 M $), et des activités de formation sur mesure en établissement, davantage en formation professionnelle et à temps partiel (27,4 M $).

À partir ***d'autres sources de financement***, les commissions scolaires offrent aussi à des adultes d'autres activités de formation, telles celles liées à l'utilisation des pesticides (MENVIQ), à la manipulation des aliments (MAPAQ), à la gestion des affaires (MICT) ou au programme Jeunes volontaires (MLCP); elles offrent aussi des activités de formation autofinancées, dont les frais sont assumés par des entreprises, des associations professionnelles, des groupes sociaux et les personnes elles-mêmes.

Même si les données disponibles ne permettent pas de connaître de façon précise et récente la population adulte rejointe, certains indicateurs peuvent nous donner des ordres de grandeur. Le Ministère indique que, en 1989-1990, 212 725 adultes étaient inscrits à des cours crédités, dont 104 867 en formation générale et 107 858 en formation professionnelle. Il faut noter que, en formation générale en 1990-1991, plus de 30 000 personnes étaient inscrites en alphabétisation. Il faut également souligner que, dans les commissions scolaires, les formations créditées à temps complet ont progressé ces dernières années. Enfin, en 1989-1990, on a eu 120 149 inscriptions à des activités d'éducation populaire financées par le Ministère.

L'analyse plus poussée de la situation de l'éducation des adultes dans quelques commissions scolaires confirme quelques traits importants : la formation à temps complet financée par le MEQ, en formation générale et en formation professionnelle, occupe une large partie des activités de formation et requiert

une proportion importante des budgets. La formation à temps partiel, en conséquence, tout en rejoignant un nombre significatif d'adultes, occupe moins de place dans l'assiette budgétaire et paraît nettement plus difficile à réaliser en région rurale. La formation sur mesure en établissement est partout présente en force, mais la formation autofinancée est peu développée en région rurale. L'éducation populaire financée par le MEQ représente en général une faible proportion des budgets consentis en éducation des adultes. De toute évidence, pour l'ensemble, l'enveloppe ouverte du MEQ a contribué à accroître de façon importante l'offre de formation.

2.2.2 Au collégial[15]

Les collèges du Québec offrent une variété de services à la population adulte, soit des formations créditées, des formations non créditées et des services aux entreprises. En raison du nombre élevé d'intervenants et de programmes, on présentera ici les services offerts aux adultes à partir des sources de financement. On verra donc successivement les services découlant des subventions du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS), puis ceux qui sont commandités par le ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle (MMSRFP) et, enfin, ceux qui sont autrement financés.

Le MESS finance de deux façons les services de formation offerts aux adultes, soit selon un mode de financement pour la formation à temps complet à l'enseignement régulier et selon une enveloppe pour les cours crédités pris à temps partiel, tant en formation professionnelle qu'en formation générale. Le premier mode est un financement ouvert, c'est-à-dire établi à partir des inscriptions; le second mode est fermé (29,9 M$ en 1990-1991), c'est-à-dire établi à l'avance, peu importe la demande et les besoins de formation.

Le MMSRFP finance des programmes et des activités de formation à partir de son propre budget et ***gère les programmes découlant de l'Accord Canada-Québec***. Les principales activités de formation financées par le Québec se situent dans le cadre du Programme recyclage et perfectionnement de la main-d'œuvre (14,4 M$, en 1989-1990), généralement dispensé en formation professionnelle et à temps partiel. Le Programme transition-travail (0,5 M$) et les projets spéciaux constituent deux autres volets financés par le MMSRFP (Québec). Dans le cadre de l'Accord Canada-Québec, le MMSRFP gère les achats directs, soit des activités de formation professionnelle à temps complet, et la formation sur mesure en établissement. Ces deux types d'activités de formation sont offertes aux

15. Les données sur les services offerts par les collèges proviennent des sources suivantes : MEQ, ***Les Programmes et les mesures du gouvernement provincial et du gouvernement fédéral à l'intention de la main-d'œuvre québécoise***, édition provisoire, Québec, septembre 1991; Conseil des collèges, ***L'Éducation des adultes dans les cégeps***, Québec, 1991; CSE, ***Les Nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités; des enseignements à tirer***, Québec, 1991.

adultes en formation professionnelle, dans le cadre d'une enveloppe fixée à l'avance à partir de règles et de conditions d'admission précises. Elles peuvent être créditées ou non-créditées.

Enfin, les collèges offrent des ***activités autofinancées*** aux entreprises, aux associations et aux individus. Ces activités se situent généralement en formation professionnelle, selon des formules répondant aux besoins de ceux qui paient. Les frais d'inscription demandés aux adultes sont donc une autre source de financement pour les collèges.

Il est extrêmement difficile de se faire une idée précise des ***clientèles adultes rejointes*** du fait qu'il n'y a pas de système unifié de compilation des données. Il est toutefois possible, à partir de certains indicateurs, de dresser un portrait partiel — ne comprenant pas les formations autofinancées — de la population adulte rejointe. En premier lieu, en ce qui concerne les clientèles financées par le MESS, on observe pour les formations créditées que, en 1989, 21 % de la population collégiale avait de 20 à 24 ans et que 31 % avait 25 ans et plus. Pour la même année, on observe que 8 653 personnes étaient inscrites à temps complet à l'éducation des adultes, soit 11,4 % de l'ensemble des adultes inscrits, et 67 335 à temps partiel, soit 88,6 % de l'ensemble. On note également que 10 % étaient inscrits en formation générale, 32,5 % étaient inscrits en formation professionnelle et 57,5 % étaient inscrits «hors-programme». Soulignons enfin que les femmes représentaient 62,8 % de l'effectif adulte total et 63,8 % de l'effectif adulte inscrit en formation à temps partiel. En second lieu, selon les données du MMSREP, sans distinguer s'il s'agit de formation créditée ou non, les collèges auraient, en 1989-1990, dispensé des activités de formation dans les programmes de la main-d'œuvre à 99 587 adultes, soit 4 805 en formation professionnelle à temps complet, 13 192 en formation sur mesure et 81 592 en recyclage et perfectionnement de la main-d'œuvre[14]. Ces quelques données constituent un portrait minimal de la clientèle adulte présente au collégial, en 1989-1990; il faudrait y ajouter les adultes inscrits à l'enseignement régulier et les adultes inscrits à des formation autofinancées.

En analysant la situation concrète de quelques cégeps, on peut faire ressortir les faits suivants : les activités de formation générale, d'éducation populaire et d'action communautaire sont inexistantes ou très réduites; la formation professionnelle à temps complet offerte au service de l'éducation des adultes se limite aux achats directs du fédéral; la priorité est accordée aux formations sur mesure, aussi bien celle qui est prévue dans l'Accord Canada-Québec que celle, de plus en plus privilégié, qui est offerte dans le cadre des programmes de recyclage et de perfectionnement; les subventions du MESS pour la formation à temps partiel ne permettent pas de faire des offres de service correspondant à la demande de formation et réduisent d'autant la mission de l'éducation des adultes; les cégeps tendent à se tourner vers des «clientèles payantes» et à développer les services aux entreprises qui correspondent, dans les deux cas analysés, à plus du tiers de leurs revenus

14. Ces diverses données ne peuvent pas être additionnées à celles qui proviennent du MESS, car elles se recoupent en partie.

utilisés en éducation des adultes. En revanche, il faut souligner l'engagement des collèges dans le développement de l'entrepreneurship et leur participation au développement régional.

2.2.3 À l'universitaire[15]

Deux raisons rendent particulièrement difficile la description de la situation de l'éducation des adultes dans les universités. D'abord, les universités ne constituent pas un véritable réseau, car elles jouissent d'une très grande autonomie. En second lieu, il est particulièrement difficile de distinguer les jeunes et les adultes au niveau universitaire. Aussi faut-il prendre pour acquis que tous les programmes sont théoriquement accessibles aux jeunes et aux adultes, en notant que certains programmes courts ou de perfectionnement ont d'abord été conçus pour des populations ayant des besoins particuliers de mise à jour ou de perfectionnement professionnel.

L'étude faite par le Conseil sur les populations à l'enseignement supérieur fait état de ***l'importance des «adultes» à l'université*** — on retient ici le critère de l'âge : 25 ans et plus — et montre que les façons d'accéder à l'université, le choix des programmes et le régime de formation varient avec l'âge. Soulignons que, en 1989, la population étudiante universitaire de 25 ans et plus — soit 134 511 — dépassait celle de moins de 25 ans — soit 107 556 —, que 42 % des 25 ans et plus étaient inscrits dans un programme conduisant à une attestation ou à un certificat ; que 25 % des 25 ans et plus étaient inscrits à temps complet, par rapport à 80 % chez les moins de 25 ans. Il faut également noter que seuls les étudiants au baccalauréat à temps complet ont une moyenne d'âge de moins de 25 ans.

Il faut également souligner que ***de plus en plus d'adultes sont admis à l'université sur la base de l'expérience***, sans qu'on exige la possession d'un DEC. L'université offre même des cours de mise à niveau, pour permettre à des adultes d'obtenir les préalables spécifiques à tel ou tel programme. Les universités offrent de plus en plus des activités de formation sur mesure, créditée ou non, et ont mis sur pied des services à la collectivité visant à répondre aux besoins des populations adultes de leur milieu. Elles ont adopté de nouvelles voies pour rejoindre les populations adultes, soit le développement de la formation «hors-campus», les cours télévisés et la formation à distance. Même si certaines activités de formation dispensées par les universités sont conçues pour les adultes et leur sont réservées, la tendance générale observable est celle de l'intégration des clientèles et des structures.

2.2.4 En éducation des adultes non formelle

D'autres lieux que les établissements de formation s'offrent à l'adulte pour poursuivre sa formation : signalons, par exemple, les organismes volontaires

15. Les données sur les services offerts par les universités proviennent des sources suivantes : CSE, ***Les Nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités : des enseignements à tirer***, Québec, 1991.

d'éducation populaire, les municipalités, les organismes socio-communautaires, les syndicats, les associations professionnelles, les entreprises et les médias.

Le Québec compte effectivement un nombre important ***d'organismes volontaires d'éducation populaire***. Ces organismes offrent des activités de formation répondant aux besoins des personnes désireuses d'assumer leur rôle de citoyen, de consommateur ou de parent. Ces organismes permettent à des personnes et à des groupes de s'outiller par rapport à des situations de leur vie courante et les aident à se prendre en charge. Par son programme de soutien à l'éducation populaire autonome, le MEQ subventionne, en 1991-1992, 750 de ces organismes volontaires d'éducation populaire, pour un total de 7,4 M $. D'autres organismes volontaires offrent des activités d'alphabétisation auprès de groupes particuliers. Parmi ceux-ci, 93 sont, en 1991-1992, subventionnés par le MEQ, pour un total de 2,2 M $.

Les municipalités, les musées, les bibliothèques, les centres culturels et de nombreux organismes sociocommunautaires offrent également des activités à caractère éducatif et culturel à un nombre important d'adultes. Ils contribuent au développement personnel des individus et les ouvrent à d'autres dimensions du savoir et de la culture ou à d'autres volets de l'activité humaine. Les organismes sociocommunautaires jouent un rôle important dans le développement de l'autonomie des personnes, en leur donnant des moyens de se prendre en charge et de participer au développement de leur milieu.

Les syndicats et les associations professionnelles dispensent aussi de nombreuses activités de formation à leurs membres. Il va de soi qu'on pense ici à la formation syndicale, mais également à la formation au travail d'équipe, à la formation en animation et à l'acquisition d'outils de développement personnel. Le MEQ accorde aux syndicats, en 1991-1992, une subvention de 693 000 $ dans le cadre de son programme d'aide aux organismes syndicaux.

Les entreprises constituent aussi un moyen qui permet à des adultes de prendre des activités de formation, qu'elles soient subventionnées ou non par les gouvernements. Les grandes entreprises ont pour la plupart un plan de développement de leurs ressources humaines, parfois leur propre école de formation, comme c'est le cas par exemple pour Bell Canada et Alcan. Des activités de formation sont offertes aux employés, en particulier dans les nouvelles technologies de gestion ou de production. Certaines entreprises accordent des congés d'étude, alors que d'autres assument les frais de scolarité pour les formations organisées. Les PME offrent cependant moins d'activités de formation et, lorsqu'elles le font, ce sont le plus souvent des formations non organisées. Une enquête du MMSREP, réalisée auprès de 400 PME québécoises, révèle en effet que, pour l'année 1989, 28 % de l'ensemble des employés des entreprises ont reçu de la formation en cours de travail, alors que 14 % de l'ensemble des employés se sont vus offrir de la formation organisée[16].

16. MMSREP, ***La Gestion des ressources humaines dans les petites et moyennes entreprises au Québec***, notes pour une allocution de Carmelle Bernot à partir d'une étude faite conjointement avec M.D. Rousseau, mai 1990.

Enfin, une partie importante de la population utilise **les médias** comme moyen de s'informer et de se donner des outils pour maîtriser davantage ses situations de vie. Pour plusieurs, c'est parfois le seul moyen utilisé pour l'ouverture de leurs horizons et pour leur développement personnel. Les émissions éducatives et culturelles peuvent également constituer un moyen privilégié d'éducation populaire.

* * *

Il y a certes des écarts importants entre les souhaits de la Commission Jean et les intentions de l'énoncé gouvernemental, d'une part, et l'évolution réelle des dernières années en éducation des adultes, d'autre part. Cependant, des mesures de relance et de renouveau ont été mises en œuvre; des pas en avant ont manifestement été faits jusqu'à aujourd'hui et certains reculs se sont aussi produits.

Parmi les mesures les plus importantes des dernières années et qu'on peut rattacher à l'énoncé gouvernemental, il faut signaler d'abord la Loi sur l'instruction publique, qui a confirmé à la fois le droit des adultes à la formation et la mission des commissions scolaires à l'égard des populations adultes. Il faut aussi noter l'ouverture de l'enveloppe budgétaire — c'est-à-dire le financement sur la base des populations inscrites — , qui a permis un accès accru aux formations offertes par les commissions scolaires; cette enveloppe est cependant en train de se fermer complètement. L'augmentation substantielle des budgets consacrés à l'alphabétisation au cours des dernières années, dans les commissions scolaires et les organismes volontaires d'éducation populaire, mérite également d'être signalée. Autre fait saillant: le rapprochement des établissements d'éducation et des entreprises, notamment par l'entremise de la formation sur mesure en établissement. Enfin, il faut admettre que la clarification des responsabilités de l'Éducation par rapport à celles de la Main-d'œuvre de même que les mécanismes de concertation mis sur pied sont très loin d'avoir atteint les objectifs visés.

Certaines mesures, découlant d'autres priorités et politiques gouvernementales, ont également influencé l'évolution de l'éducation des adultes. Parmi celles-ci, il faut d'abord noter la teneur des accords Canada-Québec, où les achats directs en formation standardisée ont été constamment réduits au profit des achats indirects, c'est-à-dire de la formation sur mesure en établissement répondant aux besoins à court terme des entreprises. Il faut aussi signaler la réforme de l'assurance-chômage, qui accorde une plus grande importance au développement de l'employabilité et qui, en renvoyant plus rapidement les personnes aux mesures d'aide sociale, diminue la participation aux programmes de formation réservés aux chômeurs.

Dans les commissions scolaires, il faut noter la large place accordée aux formations à temps complet, la place réduite de la formation à temps partiel, la force de la formation sur mesure et le déclin de l'éducation populaire. Dans les cégeps, il faut signaler la fermeture de l'enveloppe pour tous les cours crédités, le développement de la formation sur mesure, la recherche de clientèles payantes, la place importante des formations à temps partiel, la réduction des activités de formation générale et d'éducation populaire et la participation relativement intense au développement régional. Dans les universités, il faut rappeler l'importance grandissante des clientèles adultes — les personnes de 25 ans et plus — , qui dépassent celles des moins de 25 ans et qui sont inscrites à 75 % à temps partiel.

CHAPITRE 3

L'ACCESSIBILITÉ ET L'ADAPTATION DE L'ÉDUCATION DES ADULTES : FORCES ET FAIBLESSES

À la lumière de l'enquête qu'il a réalisée et des nombreuses consultations qu'il a menées par l'entremise de sa Commission de l'éducation des adultes, le Conseil entend maintenant dégager ce qu'il considère être des acquis significatifs qu'il faut préserver, mais aussi mettre en relief certains points faibles qu'il importe de corriger. L'objectif de cette partie n'est donc pas d'évaluer le degré de réalisation du rapport de la Commission Jean ou de l'énoncé d'orientation mais plutôt de procéder à un bilan critique de la situation présente, que ces deux documents ont, pour une part significative, contribué à façonner. Le Conseil n'a pas la prétention de retenir tous les points positifs et tous les problèmes en regard de toutes les clientèles, de tous les types de formation, de tous les ordres d'enseignement, et ce, tant aux paliers national que régional ou local. La présente analyse critique de la situation se limite plutôt à identifier les acquis les plus significatifs et à mettre en évidence les problèmes majeurs, dans la perspective d'une contribution au développement de l'éducation des adultes sous deux aspects majeurs, soit celui de l'accessibilité des services et de la formation et celui de leur adaptation aux caractéristiques et aux besoins des diverses populations adultes. Cet examen critique est donc finalement centré sur l'adulte, usager du système, et sur les services directs qu'il reçoit effectivement.

Dans une ***première section***, on examinera le système actuel d'éducation des adultes : sa philosophie, ses orientations et son organisation, tout cela détermine et encadre ce que sont les services directs aux populations adultes. Dans une ***deuxième section***, l'analyse se concentrera sur les adultes en tant qu'usagers du système, mais elle s'arrêtera aussi aux services offerts et aux activités de formation effectives, toujours dans l'optique de leur plus grande accessibilité et de leur meilleure adaptation possibles.

3.1 Un système en évolution, encore à ajuster

L'accessibilité des services aux adultes et leur degré d'adaptation aux caractéristiques et aux besoins des diverses populations adultes sont déterminés, dans une très large mesure, par le système en place. On s'arrêtera donc d'abord sur les fondements et les orientations de l'éducation des adultes, puis sur l'organisation du système et, enfin, sur les encadrements qui déterminent dans les faits les services directs à la population adulte.

3.1.1 Dans ses orientations

L'éducation des adultes tend actuellement à s'appuyer sur une perspective d'éducation permanente et comporte deux priorités, soit celle qui est accordée aux objectifs économiques des entreprises et celle qui invite à miser sur les formations qualifiantes. Il semble au Conseil que ce soient les trois éléments sur lesquels repose le système actuel de l'éducation des adultes.

L'un des acquis majeurs de ces dernières années est sans doute ***la progression généralisée de la mentalité d'éducation permanente***[1]. Cette progression s'observe dans la société en général, dans le monde du travail et chez les individus en particulier. Dans l'ensemble de la société, on note un nombre de plus en plus élevé de personnes qui ne voient plus l'éducation comme se situant à une période de la vie, précédant l'entrée dans la vie active, mais qui considèrent plutôt que l'éducation fait partie de toutes les étapes de la vie. Autant il y a quelques années encore il était marginal et quelque peu humiliant pour des adultes de suivre des cours, autant aujourd'hui la chose est considérée comme normale et valorisée dans la société. Cette nouvelle mentalité est également perceptible dans les discours et les prises de position des responsables gouvernementaux et des porte-parole d'organismes nationaux, qu'ils soient du secteur social, culturel ou économique. Cette progression de la mentalité de l'éducation permanente est devenue une véritable réalité sociale.

On observe également cette progression de la mentalité d'éducation permanente dans le monde du travail. Les principaux intervenants du secteur économique accordent une importance de plus en plus grande aux ressources humaines pour la survie et le développement des entreprises. On prend conscience que, sans des ressources humaines compétentes et motivées, les autres facteurs de production — qu'il s'agisse du capital, des équipements ou des technologies — voient leurs effets largement réduits. C'est ainsi que les organisations patronales et syndicales font tour à tour du recyclage et du perfectionnement de la main-d'œuvre une priorité et mettent en place des programmes d'action pour sensibiliser l'ensemble des entreprises et des travailleurs à l'importance de la formation continue. Il y a certes un long chemin à parcourir pour développer dans chaque entreprise une culture de la formation et pour convaincre chaque gestionnaire et chaque travailleur de l'importance de se perfectionner et de se recycler, mais on doit noter un progrès significatif de la préoccupation de la formation continue dans le monde du travail.

Les personnes elles-mêmes adoptent de plus en plus cette conviction que l'éducation n'est pas réservée à une étape de la vie, mais qu'elle doit se poursuivre durant toute la vie. C'est devenu une exigence pour faire face aux changements sociaux et économiques et pour participer à l'évolution de la société. Les personnes considèrent de plus en plus que, pour leur développement personnel, pour l'obtention et le maintien d'un emploi, pour leur progression sur le marché du travail, elles doivent continuer à se former durant toute leur vie.

Même s'il constate cette progression de la mentalité de l'éducation permanente et une croissance de la demande de formation de la part des entreprises, des organismes socio-communautaires et des individus, le Conseil

1. Il ne faut pas confondre « éducation permanente » et « éducation des adultes ». Par ***« éducation permanente »***, il faut entendre que l'éducation relève de la responsabilité de chaque personne, porte sur toutes les étapes de sa vie, rejoint l'ensemble de ses milieux de vie et n'est pas limitée aux seules activités formelles d'éducation, mais s'ouvre plutôt sur l'aménagement d'une « cité éducative ». L'éducation des adultes, tout comme la formation initiale, doit se situer dans cette perspective d'éducation permanente.

se doit de souligner que le système d'éducation ne s'est pourtant pas encore profondément modifié selon la perspective d'éducation permanente. Il n'est pas encore conçu pour l'ensemble de la population et les services éducatifs aux adultes ne sont pas encore compris comme partie essentielle du système. Pouvoir poursuivre sa formation de base, actualiser ou accroître ses compétences, se perfectionner ou se recycler constitue encore, pour la majorité de la population adulte, une forme de privilège. Il y a certes un grand nombre d'activités et de programmes offerts à la population adulte, mais l'éducation des adultes est largement conçue et gérée par programmes ou par projets destinés à des clientèles spécifiques, chacun ayant ses conditions et ses critères particuliers. Si l'on ne fait pas partie d'une de ces clientèles spécifiques ou si l'on ne répond pas précisément aux conditions et aux critères prédéterminés, il est difficile d'avoir accès à la formation et aux services. Il est de plus en plus difficile pour un adulte d'avoir accès à des cours à temps partiel ou de compléter un programme à temps partiel en vue d'obtenir un diplôme.

Le faible degré d'avancement de la reconnaissance des acquis d'expérience, la priorité accordée aux formations à temps complet et aux formations institutionnelles et créditées, l'uniformisation des cours, des programmes et des diplômes, les modalités de financement, les systèmes d'aide financière accessibles aux adultes, le peu de garderies dans les établissements de formation, le peu de conditions offertes par les entreprises pour encourager les travailleurs à se former: voilà autant d'indicateurs de l'absence d'un véritable système d'éducation permanente.

On peut cependant déceler, tant au MEQ et au MESS que dans les établissements, une volonté officielle de démarginaliser l'éducation des adultes et de responsabiliser l'organisme dans son ensemble envers l'éducation des adultes. Le Conseil est conscient qu'il s'agit là d'une démarche longue et hérissée d'embûches mais, en même temps, d'une démarche irréversible dont on peut déjà identifier certains résultats positifs.

Il s'agit bien, en effet, d'un changement récent. Il n'y a pas si longtemps, l'éducation des adultes était considérée dans les commissions scolaires comme une entité associée, comme une sorte d'appendice, la seule mission véritable étant la formation des jeunes. L'éducation des adultes était tolérée, à la condition qu'elle s'autofinance ou même qu'elle rapporte quelque argent. Les instances décisionnelles ne se sentaient pas engagées dans ce service «complémentaire». Tout y était différent: les subventions, les règles administratives, les programmes, les sanctions, les modes de fonctionnement, le personnel, parfois même les locaux et les équipements. La direction de l'éducation des adultes était autonome et recevait même directement — on s'en souviendra — les subventions du Gouvernement. La situation dans les collèges, à quelques nuances près, était analogue. Les décideurs ne voyaient pas l'éducation des adultes comme une responsabilité de l'organisme en son ensemble; les divers services et les départements n'avaient pas de responsabilité dans ce secteur. À l'université, ce secteur était coupé du reste des activités et portait même parfois le nom révélateur d'«extension de l'enseignement». Là où c'était une faculté, ce n'était pas une faculté

reconnue comme les autres. La mission principale, pour ne pas dire unique, des organismes résidait donc dans la formation des jeunes, l'enseignement régulier et les cheminements continus en vue d'une certification officielle. Certains identifiaient même l'éducation des adultes aux loisirs, au «socio-culturel» ou tout simplement au «social». On peut dire que, depuis la parution du rapport de la Commission Jean et de l'énoncé d'orientation gouvernemental, s'est amorcé un changement de mentalité, qui fait que les organismes d'éducation perçoivent davantage leurs responsabilités à l'égard de la population adulte.

Dans cette foulée, la Loi sur l'instruction publique a rendu officielle la responsabilité des commissions scolaires. Le régime pédagogique du collégial est maintenant le même pour les jeunes et pour les adultes. Dans les universités, on retrouve deux situations reflétant la même tendance : soit l'intégration de la clientèle «jeune» et de la clientèle «adulte» dans l'ensemble de la structure, des facultés et des départements, soit un rapprochement systématique entre une faculté ou une direction de l'éducation des adultes et les autres facultés. Au MEQ, toutes les directions sont maintenant responsables des services et de la formation offerts aux adultes, alors que, à la DGEC, l'intégration des structures est fort avancée.

Déjà, et à des degrés variables selon l'avancement de ce changement de mentalité, on peut noter des conséquences positives. On peut constater, par exemple, que le dossier de l'éducation des adultes occupe davantage de place et d'importance dans les réunions des commissaires d'écoles et des conseils d'administration des collèges, de même que dans les préoccupations des premières instances décisionnelles des universités. En outre, les gestionnaires des ministères et des organismes ont commencé à s'engager davantage envers les clientèles adultes. Les services aux entreprises, le développement régional, l'entrepreneurship et les services à la collectivité sont, par exemple, des dossiers qui ont germé dans les services d'éducation des adultes et qui sont souvent devenus des dossiers de l'organisme lui-même. Certes, la démarche n'est pas terminée et n'a pas atteint son rendement maximal, mais on ne peut se cacher les possibilités nouvelles offertes aux adultes de profiter de toutes les ressources techniques, matérielles et professionnelles des établissements. Malgré certaines faiblesses perceptibles dans l'immédiat et des parcours à rectifier en cours de route, il s'agit là d'un acquis majeur à préserver, car il sort l'éducation des adultes de sa marginalité et brise des ghettos qui, à moyen terme, risquaient d'entraver le développement des services à la population adulte.

L'éducation des adultes se caractérise aussi, fondamentalement, par la ***priorité accordée à l'atteinte d'objectifs économiques et à la réponse aux besoins corporatifs***. La priorité accordée aux objectifs économiques et aux besoins corporatifs correspond de fait à l'évolution même de la société, où dominent les questions et les préoccupations économiques. Cela correspond également aux préoccupations et aux objectifs d'une majorité de la population adulte, qui voit dans la formation un moyen d'obtenir un emploi, de le conserver ou de progresser sur le marché du travail. Cette priorité a d'ailleurs contribué à réduire le fossé

entre le monde de l'éducation et le monde du travail. Le rapprochement des organismes d'éducation et des entreprises est donc un acquis significatif. Ce rapprochement, amorcé depuis quelques années, a connu avec l'arrivée de la formation sur mesure en établissement une croissance exceptionnellement rapide. Les commissions scolaires et les collèges ont développé divers services à l'intention des entreprises de leur territoire et ont acquis une expertise évidente dans le développement d'une formation sur mesure visant à répondre aux besoins de formation identifiés par l'entreprise. Plusieurs points positifs se dégagent de ce rapprochement ; signalons, entre autres choses : le développement de formations centrées sur le client et ses besoins, la diversification des modalités de formation et des instruments didactiques, une expertise renouvelée et renforcée dans les nouvelles technologies, une actualisation des formations créditées, une préoccupation de transfert de la formation dans la pratique, la reconnaissance des acquis d'expérience, un perfectionnement des professeurs, un intérêt marqué pour le développement organisationnel et les problèmes de ressources humaines. Le secteur de l'éducation des adultes a été le déclencheur de ce rapprochement entre l'éducation et l'entreprise, mais les effets se sont répercutés sur l'ensemble des organismes d'éducation et ont contribué à créer, dans les établissements, une nouvelle dynamique. Le fossé, si souvent décrié par le milieu économique, entre l'éducation et l'entreprise tend à se réduire ; les établissements d'éducation ont pu faire connaître ce qu'ils sont et ce qu'ils font, prouver leurs capacités de s'adapter et de dispenser des services de qualité à des coûts compétitifs.

Le Conseil estime que cette priorité accordée à l'atteinte d'objectifs économiques et à la réponse aux besoins corporatifs constitue cependant, sous un autre angle, un danger. Elle peut conduire à un rétrécissement de la mission de base de l'éducation des adultes, qui vise le développement de l'individu dans sa globalité à toutes les étapes de sa vie. Sans vouloir établir de coupures artificielles entre l'économique, le social ou le culturel et sans tomber dans le piège d'une opposition durcie entre le collectif et l'individuel, le Conseil, à la lumière des consultations qu'il a menées, constate cependant que la priorité va nettement à l'économique aux dépens du social et du culturel et que la priorité accordée au collectif tend à exclure les besoins des individus.

Ce virage dans les objectifs et les priorités en éducation des adultes correspond à l'évolution même du contexte de notre société, où l'économique est nettement au centre des débats, qu'il s'agisse de l'emploi, du chômage, du libre-échange, de la mondialisation de l'économie ou des nouvelles technologies. Les entreprises ont exercé des pressions pour faire valoir les besoins de perfectionnement et de recyclage de leur main-d'œuvre. Elles ont ainsi influencé les orientations mêmes de l'éducation des adultes. C'est ainsi que, dans les accords Canada-Québec, on a assisté à une réduction des achats directs et à une augmentation des subventions accordées à la formation sur mesure en établissement, formation dont l'objectif est précisément d'apporter une réponse à des besoins pointus déterminés par les entreprises. Ce changement dans les accords Canada-Québec a incité les établissements à intensifier leurs relations avec les entreprises et à multiplier les offres de formation autofinancée, afin de répondre aux objectifs des entreprises.

Les programmes d'insertion sociale et professionnelle des jeunes et de transition-travail, la réforme de l'aide sociale et celle de l'assurance-chômage visent aussi essentiellement des objectifs économiques, soit l'insertion des personnes sur le marché du travail et leur retrait des programmes axés sur la sécurité du revenu. Même lorsqu'il s'agit de formation générale, le but visé est d'abord économique, ce qui n'exclut pas pour autant que la formation reçue puisse contribuer aussi au développement social et culturel des personnes. De même, les visées des programmes du Gouvernement fédéral et de ceux du ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle portent essentiellement sur des formations visant à combler les besoins «en» main-d'œuvre de l'économie. Il arrive certes que ces formations correspondent également aux besoins «de» la main-d'œuvre, mais ce ne sont pas là les premiers résultats visés. Le développement des personnes dans leur globalité n'est assurément pas l'objectif premier de ces programmes.

La priorité accordée par le MEQ et le MESS aux formations qualifiantes constitue une orientation de système qui a des conséquences sur les services directs dispensés aux adultes. Le Conseil estime important que des adultes puissent acquérir des formations qualifiantes — organisées, complètes et reconnues socialement — et que ceux et celles qui le désirent puissent le faire de façon intensive et à temps complet. Notre société valorise effectivement les formations complètes sanctionnées par un diplôme et, pour de nombreux adultes, cette formation s'avère très souvent nécessaire pour obtenir un emploi, pour le conserver ou pour avoir une promotion. Que des adultes aient accès à des formations conduisant à un DEP, à un DES, à un CEC, à un DEC, à un certificat ou à un baccalauréat constitue un acquis significatif et qu'un nombre important d'adultes puissent acquérir ces formations à temps complet représente même un autre acquis.

Le problème majeur qui demeure cependant est d'accorder une valeur exclusive aux formations qualifiantes, de préférence prises à temps complet, et de réduire ainsi l'éducation des adultes à ces deux seuls aspects. L'éducation des adultes, c'est aussi toute formation qui donne à l'individu les moyens d'assumer de façon autonome et responsable ses rôles de travailleur, de citoyen, de parent et de consommateur et qui lui permet de poursuivre sa formation, de participer à son développement personnel et de contribuer à celui de sa collectivité. Restreindre l'éducation des adultes aux seules formations qualifiantes prises de préférence à temps complet, c'est nier les caractéristiques et les besoins d'une partie importante de la population adulte, c'est nier la nature même de l'éducation permanente, qui reconnaît et favorise la diversité des lieux, des moyens et des cheminements de formation.

3.1.2 Dans son organisation

Une des caractéristiques de l'organisation de l'éducation des adultes réside précisément dans ***la multitude des intervenants et des programmes***, ce qui favorise la diversification des lieux et des modalités de formation. Pour rejoindre une population adulte aussi grande et aussi diversifiée et lui offrir des services éducatifs de qualité et adaptés à ses caractéristiques

et à ses besoins, il faut un large éventail de moyens, de programmes et d'intervenants. Que les réseaux d'éducation, les entreprises, les syndicats, les groupes populaires et les médias soient, à des degrés divers, engagés en éducation des adultes et essaient d'offrir des services et des programmes adaptés constitue un acquis significatif dans la ligne de l'éducation permanente. Il en est de même des efforts et des réalisations portant sur la concertation et la collaboration entre tous ces intervenants.

Un autre acquis majeur porte sur le fait que l'éducation des adultes contribue ***au rayonnement local et régional des établissements et suscite des collaborations dans le système lui-même et avec les organismes du milieu***. L'éducation des adultes a été le véhicule utilisé par les établissements pour s'ouvrir à leur milieu, s'engager dans le développement socio-économique régional et les services à la collectivité, offrir des services aux entreprises, développer l'entrepreneurship : somme toute, pour assurer un rayonnement local et régional. Ces « enfants » de l'éducation des adultes ont grandi et c'est maintenant de plus en plus l'organisme lui-même qui en assume le leadership et la responsabilité.

L'éducation des adultes a également suscité, de par son fonctionnement, certaines collaborations avec divers organismes du milieu, avec d'autres instances gouvernementales, entre les ordres d'enseignement et entre les établissements d'éducation ; ces collaborations amorcées à l'éducation des adultes ont maintenant rejoint les organismes eux-mêmes. Même si les divers mécanismes de collaboration et de concertation n'ont pas donné tous les résultats attendus et qu'on doive noter des degrés fort divers de collaboration et de concertation selon les milieux, il faut souligner que des pas importants ont été faits et que certains résultats encourageants ont été obtenus, par exemple, en ce qui concerne les tables régionales éducation — main-d'œuvre, dans le dossier d'accueil et référence ou dans la répartition géographique des services.

À la lumière des témoignages recueillis, le Conseil constate par ailleurs ***une absence de vision d'ensemble, de cohérence, de continuité et de coordination des actions en éducation des adultes***, ressentie par les adultes eux-mêmes, par les intervenants et intervenantes, par les personnes-ressources et par les gestionnaires des établissements. L'énoncé gouvernemental de 1984 a certes tenté de définir les visées et les moyens d'une action gouvernementale cohérente et a proposé des mécanismes devant assurer continuité et coordination en éducation des adultes. Force nous est aujourd'hui de constater qu'on n'a pas vraiment réussi à réconcilier et à intégrer des visions contradictoires, à orienter les intérêts et les objectifs particuliers des divers intervenants vers des objectifs communs et à assurer la continuité, la cohérence et la coordination nécessaires. Ce qui est particulièrement alarmant, c'est que ce sont les adultes eux-mêmes qui en subissent les conséquences en termes d'accessibilité et d'adaptation des services. Cette situation est connue depuis nombre d'années, elle a été identifiée par la Commission Jean, reconnue dans l'énoncé gouvernemental et décriée tant par les organismes et les intervenants que par les adultes eux-mêmes qui ne s'y retrouvent pas, doivent multiplier les démarches et

ne savent jamais à quoi s'attendre — un programme ouvre ou n'ouvre pas, un programme existe puis disparaît, les critères changent, les allocations financières fluctuent. L'éducation des adultes est malheureusement devenue le symbole de batailles de juridictions et d'ambiguïté, tant pour les gens qui y travaillent que pour les adultes eux-mêmes. On peut, pour une part, expliquer cette situation par le contentieux autour des juridictions fédérale et provinciale, mais aussi et sans doute principalement par celui qui existe entre les ministères proprement québécois: Main-d'œuvre, Immigration, Agriculture, Santé, Enseignement supérieur et Éducation.

La consultation qu'a menée le Conseil a mis en évidence ces problèmes de concurrence, de compétition, de lutte de pouvoirs et de course à la clientèle, où les intérêts des organismes semblent passer parfois avant les intérêts de la population adulte. Ce sont les adultes qui en paient finalement les frais et qui en subissent ultimement les conséquences. Il y a là des sommes considérables d'argent et d'énergies consacrées à conserver et à protéger son fief ou à agrandir son champ d'intervention, au point où chaque établissement ou chaque organisme se croit justifié de mettre en place son équipe de vendeurs, de se donner son propre service d'accueil et de référence, d'élaborer son propre plan de marketing et de mettre sur pied son équipe de conseillers aux entreprises. Certains organismes et établissements se considèrent même parfois comme des firmes privées de formation lorsqu'ils font l'examen de leurs objectifs, de leurs activités et de la répartition de leurs ressources — des firmes privées de formation qui doivent pourtant vivre avec les contraintes et les avantages d'un système public.

Même s'il est inconcevable qu'après tant d'années le contentieux fédéral-provincial en éducation des adultes et en formation de la main-d'œuvre ne soit pas réglé, on ne peut comprendre que le Gouvernement du Québec et ses propres ministères ne soient pas arrivés à se donner quand même une vision d'ensemble assurant la cohérence, la continuité et la coordination de leurs actions et, encore moins, que les établissements locaux en contact direct avec la population n'arrivent pas à se concerter et à se coordonner dans l'action. La jungle administrative existe encore. La preuve est pourtant faite maintenant qu'un système d'éducation des adultes et de formation de la main-d'œuvre ne peut fonctionner à plusieurs têtes et que, malgré certains mécanismes de coordination mis en place, le problème demeure. N'est-on pas face à un gaspillage d'énergies et à une bureaucratie[2] des cinq plus importante que les services directs à la population adulte? Il s'agit là d'un problème majeur qui a des conséquences de taille, tant sur le plan de l'accessibilité de la formation et des services à la population adulte que sur celui de l'adaptation des services aux caractéristiques et aux besoins des populations adultes.

2. On peut s'interroger sur le fait que plus de 40% des subventions pour la formation en établissement découlant des accords Canada-Québec ne sont pas consacrées à des services directs de formation, soit 51,2 M $ en 1990-1991. Dans le budget de l'éducation des adultes de la Direction générale de l'enseignement collégial (MESS), en 1990-1991, 17 564 000 M $ allaient à la formation et 12 382 800 M $ allaient à l'encadrement.

5.1.3 Dans ses encadrements

Le Conseil estime qu'il est essentiel qu'un système d'éducation des adultes se donne un certain nombre de moyens d'encadrement pour assurer une vision d'ensemble et la coordination des actions, mais aussi pour garantir l'équité et l'utilisation optimale des ressources gouvernementales. À cet égard, l'un des acquis majeurs de l'éducation des adultes est sans doute la Loi sur l'instruction publique qui annonce d'ailleurs un régime pédagogique pour les adultes au primaire et au secondaire. Il en va de même du régime pédagogique du collégial. En plus de ces mesures législatives et réglementaires, il faut souligner que les programmes d'étude nationaux et les sanctions ministérielles au secondaire et au collégial constituent des aspects positifs d'encadrement.

Malgré ces encadrements, l'éducation des adultes semble souffrir d'une absence de leadership. Elle n'a plus de voix. On y a perdu le sentiment d'engagement pour une cause. Les adultes et le personnel consultés déplorent particulièrement le manque de soutien pour les formatrices et formateurs qui rencontrent des clientèles de plus en plus diversifiées. L'éducation des adultes est encore trop souvent perçue comme une mission résiduelle du système: ceci est observable, par exemple, dans les budgets, les règles administratives, les priorités, la recherche et le développement. Les conséquences se font sentir au palier local en ce qui a trait à la rigidité de l'organisation et des contrôles, à la composition des groupes, aux limites d'heures subventionnées, aux modes de financement, aux conditions de travail des intervenants, à l'attribution des locaux et du matériel, à l'accessibilité des ressources physiques et techniques pour les adultes.

Pourtant, l'éducation des adultes a été, de tout temps, un véritable laboratoire, car elle était le symbole de la créativité, de l'innovation, du développement et de la coopération. La tendance à intégrer, à uniformiser et à contrôler de façon centralisée est peut-être en train de tuer le dynamisme et l'enthousiasme qu'on retrouvait dans ce secteur. Le Québec avait, jusqu'ici, une réputation mondiale dans le secteur de l'éducation des adultes; est-il en train de perdre le terrain acquis et de sous-utiliser les potentialités créatrices des gens qui travaillent en éducation des adultes? Un dynamisme qui s'étiole est difficile à relancer. Et pourtant, il faut à tout prix préserver cette richesse! C'est pourquoi le Conseil signale ici trois problèmes majeurs ayant trait aux encadrements et auxquels il faudra bien, d'une manière ou d'une autre, apporter quelque solution.

En premier lieu, il y a le problème de l'***insuffisance des ressources*** actuellement consenties à l'éducation des adultes. Les ressources sont insuffisantes, d'abord en raison de la croissance de la demande de formation de la part des diverses populations adultes, demande découlant elle-même des transformations sociales, culturelles et économiques. L'insuffisance des ressources correspond certes à une augmentation de la demande qui prend racine dans de grands défis de société, mais aussi dans des besoins de plus en plus diversifiés des personnes tenues de poursuivre leur formation tout au long de leur vie. Une clientèle plus nombreuse et plus diversifiée, avec

des besoins multiples, suppose davantage de ressources pour offrir des services accessibles et adaptés. Il y a certes, dans une perspective d'éducation permanente, à revoir le niveau de ressources à consacrer à la formation de la population adulte.

En second lieu, cette insuffisance de ressources semble également due à une ***utilisation mal orientée et trop peu efficace***. Lors de ses consultations, le Conseil a pu constater qu'une partie fort importante des ressources consacrées à l'éducation des adultes et à la formation de la main-d'œuvre n'allait pas à des services directs à la clientèle, mais était plutôt utilisée à maintenir des infrastructures parfois lourdes et onéreuses. Le seul examen du nombre d'intervenants, de ministères, de comités et de commissions et de tout l'appareil de gestion et d'encadrement serait sans doute suffisant pour sonner l'alarme en ce qui concerne l'utilisation des ressources existantes. À la suite d'une rationalisation dans l'utilisation des ressources publiques — simplification sur le plan des structures, des contrôles et des activités de gestion et d'encadrement —, il serait alors peut-être possible d'évaluer la quantité de ressources supplémentaires requises et de demander, en conséquence, aux entreprises ou aux individus de participer financièrement, pour une part, à la mission de formation continue.

En troisième lieu, les ***modalités et les règles de financement*** sont elles aussi des obstacles auxquels sont confrontés les établissements, lorsqu'ils veulent rendre la formation et les services plus accessibles et mieux adaptés. Sauf à l'université, le financement de l'éducation des adultes, d'une part, est très différent de celui de l'enseignement régulier, d'autre part, est soumis à des règles rigides qui varient selon les programmes et les bailleurs de fonds. La gestion par programmes est très complexe pour les établissements. Elle limite la transférabilité qui laisserait aux établissements une marge de manœuvre leur permettant de répondre aux besoins de leurs populations adultes. La centralisation des diverses règles budgétaires fait ainsi que des adultes n'ont pas accès à des services ou que des services ne sont pas adaptés, lors même que des ressources ne sont pas utilisées. Que des paramètres généraux soient utilisés pour déterminer le niveau global des subventions est une chose; la détermination, dans le détail, des façons dont chaque établissement doit utiliser les subventions en est une autre. Cette uniformisation des règles de gestion va à l'encontre d'une volonté de tenir compte des clientèles, des besoins et des disparités régionales et elle tend à faire des établissements de simples exécutants, incapables d'identifier les besoins de leur milieu, de se fixer des priorités et d'administrer de façon responsable les fonds publics qui leur sont accordés.

5.2 Des adultes davantage rejoints, mais des adaptations encore à faire

Le système d'éducation des adultes détermine, dans une large mesure, le degré d'accessibilité et d'adaptation de la formation et des services. Les plans d'action, les structures, les programmes, les ressources ou le volume des ressources investies n'ont de valeur qu'en fonction des résultats atteints et des services effectivement accessibles et adaptés. La raison d'être du système est de faciliter une réponse adéquate aux besoins de formation des adultes. On tente donc ici d'évaluer si les usagers eux-mêmes ont le sentiment d'avoir accès à de la formation et à des services adaptés. C'est pourquoi, en plus de mener des consultations variées, le Conseil a cherché à connaître

le plus directement possible, par une enquête sur laquelle il compte ici s'appuyer, l'état et les besoins de l'éducation des adultes: il a donc interrogé des adultes et des intervenantes et intervenants de première ligne, afin de pouvoir porter des jugements éclairés et fondés, qui puissent correspondre le plus possible aux situations vécues quotidiennement.

3.2.1 Des clientèles nombreuses et diversifiées

En s'inspirant des données disponibles, de ses consultations et de l'enquête qu'il a menée, le Conseil fait ici, en premier lieu, l'examen à la fois sur les plans quantitatif et qualitatif, de la population adulte rejointe. En second lieu, il tente d'identifier la clientèle peu rejointe et d'en signaler les principales caractéristiques[3].

3.2.1.1 La population adulte rejointe

Un premier trait à signaler est le fait que, dans l'ensemble, ***les établissements d'éducation ont connu ces dernières années une croissance de leur clientèle adulte*** au point où actuellement on peut estimer que, à tous les ordres d'enseignement, la population étudiante adulte est en train de devenir soit égale, soit supérieure à la population étudiante jeune. Cette réalité révèle que, quantitativement, l'accessibilité de la formation et des services a progressé de façon sensible pour les populations adultes. Dans les commissions scolaires, les mesures de rattrapage scolaire, la réforme de l'aide sociale, la Loi sur l'instruction publique et l'enveloppe ouverte ont eu des effets positifs importants, en particulier en formation générale. Au collégial, on note que la croissance de la clientèle adulte est surtout liée à la formation sur mesure en établissement, aux formations autofinancées et à l'augmentation du nombre d'adultes à l'enseignement régulier. Les universités ont elles aussi connu une croissance de leur population adulte car, en 1989, 134 511 étudiants avaient 25 ans et plus, comparativement à 107 556 qui avaient moins de 25 ans.

3. Le concept d'« adulte » est flou[illegible] il varie selon les ordres d'enseignement et selon les programmes et, il faut bien l'admettre, n'est pas toujours l'âge légal de la majorité au Québec, soit 18 ans. Ainsi, la Loi sur l'instruction publique reconnaît comme adulte toute personne qui n'est plus assujettie à l'obligation de fréquentation scolaire, soit toute personne ayant atteint l'âge de 16 ans, c'est-dire la définition qui prévaut dans les commissions scolaires. Tout en s'appliquant à l'étudiante jeune et à l'étudiante adulte, le règlement sur le régime pédagogique du collégial exclut comme critère pour accéder à des programmes conçus aux adultes le fait d'avoir interrompu ses études pendant six mois deux années consécutives ou une année scolaire. Les universités, par des règles administratives, définissent généralement l'adulte comme toute personne de 22 ans et plus qui a discontinué sa formation pendant une année ou plus et toute personne qui est admise sur la base de l'expérience. Le Gouvernement fédéral, pour sa part, pose comme seuil d'accès à ses programmes de main-d'œuvre, avoir 16 ans et avoir interrompu ses études depuis au moins un an. Les programmes d'insertion sociale et professionnelle des jeunes fixent à 18 ans le seuil d'entrée. En contre, plusieurs programmes s'adressent à des bénéficiaires de l'aide sociale ou de l'assurance-chômage dans le premier cas, l'âge minimal pour être bénéficiaire est généralement 18 ans et, dans le second, c'est 16 ans et 20 semaines de travail. Comme on le voit, la fluidité du concept d'adulte rend particulièrement difficile de bien délimiter la population adulte.

Évolution de la clientèle dans les commissions scolaires 1985-1986 à 1988-1989

	1985-1986	1988-1989	Écart
Formation générale			
- Temps complet	32 297	45 883	+ 42,0 %
- Temps partiel	52 774	56 969	+ 7,9 %
Total :	85 071	102 852	+ 20,8 %
Formation professionnelle			
- Temps complet	16 032	20 857	+ 30,0 %
- Temps partiel	83 824	80 240	— 4,3 %
Total :	99 856	101 097	+ 1,2 %
GRAND TOTAL	184 927	203 949	+ 10,2 %

De 1985-1986 à 1988-1989, on constate, dans les commissions scolaires, une augmentation moyenne annuelle de 3,4 %, ce qui est cependant loin de certaines affirmations voulant que la clientèle se soit multipliée par 3 ou par 4. Il est vrai que les budgets et le volume d'activités ont progressé de façon exceptionnelle, en raison de la croissance de la formation à temps complet, mais on ne rejoint pas beaucoup plus d'adultes et ceci est d'autant plus vrai que, depuis 1988-1989, les budgets affectés au recyclage et au perfectionnement et à la formation à temps partiel n'ont cessé de diminuer à chaque année.

Au collégial, on constate que la clientèle inscrite à des cours crédités dans le secteur de l'éducation des adultes n'a pas progressé de 1985 à 1989 et qu'elle a probablement diminué en 1990-1991 et en 1991-1992, en raison de la non-indexation des subventions de la DGEC pour la formation à temps partiel.

Nombre d'élèves inscrits à des cours crédités dans le secteur de l'éducation des adultes du réseau collégial public entre 1981 et 1989

1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
57 155	60 951	65 132	64 958	70 450	69 171	69 745	72 180	70 487

Source : SIGDEC, liste 5158-02, février 1991.
Extrait de : Conseil des collèges, L'éducation des adultes dans les cégeps, Mars 1991, p. 58.

C'est à l'université qu'on peut constater la croissance la plus importante de la population étudiante adulte — les 25 ans et plus —, qui était de 78 000 à l'automne 1984, soit 40,8 % de la clientèle totale, et qui, en 1989, se chiffrait à 134 511, soit 55,6 % de la clientèle totale. Il faut aussi noter que, en 1984, 58,8 % des étudiantes et étudiants adultes étaient inscrits dans des programmes courts, alors que, en 1989, ce taux est de 40 % : cela signifie que plus d'adultes sont inscrits dans des programmes menant au baccalauréat

On peut affirmer que, pour l'ensemble des établissements d'éducation, il y a eu globalement, ces dix dernières années, une croissance de la clientèle adulte, en particulier si l'on tient compte de l'ensemble des formations non créditées. Il serait toutefois plus prudent, et sans doute plus réaliste, de parler d'une croissance modérée due principalement au développement de la formation à temps complet au secondaire et de la croissance de la clientèle des 25 ans et plus à l'université. Il faut aussi souligner que, selon diverses études de Statistiques Canada, à peine 8 % de la population adulte participe à des activités de formation dans les établissements publics, alors même que 44 % n'ont pas atteint le diplôme d'études secondaires et qu'un nombre significatif d'adultes sont analphabètes complets (6 %) ou analphabètes fonctionnels (15 %)[4]. Devant l'ampleur de la tâche qui reste à réaliser, on se doit de constater que la question de l'accessibilité demeure importante, en raison même des exigences de la société.

Le second trait à signaler réside dans ***la diversification de la clientèle adulte***. Il y a eu là un acquis, assurément, car plus de catégories d'adultes ont accès aux services et à la formation. On y retrouve des jeunes de 16 ans et des personnes de l'âge d'or, des personnes peu scolarisées et des diplômés universitaires, des personnes de tous les milieux économiques, sociaux et culturels, des personnes n'ayant aucune expérience de travail et d'autres qui ont toute une carrière derrière elles, des personnes bénéficiant de l'aide sociale, des personnes en chômage, des travailleuses et travailleurs de toute catégorie, des travailleuses et travailleurs âgés ou encore licenciés, des immigrants de toute race, de toute langue et de toute formation. La clientèle adulte est aujourd'hui fort hétérogène, à de multiples points de vue. Dans l'enquête menée par le Conseil[5], par exemple, 12,6 % des répondants avaient de 16 à 19 ans[6], 25 % avaient 9 années ou moins de scolarité, 18,5 % avaient 14 années ou plus de scolarité et, pour 8 %, la langue maternelle n'était ni le français, ni l'anglais.

La diversité de la clientèle actuelle de l'éducation des adultes rend particulièrement difficile pour les établissements l'offre et la dispensation de services adaptés. Les établissements ne peuvent pas offrir actuellement l'encadrement et le soutien professionnels dont de nombreux adultes, en particulier les plus démunis sur le plan de la formation et les plus jeunes à peine sortis de l'enseignement régulier, ont besoin pour poursuivre leur formation. La clientèle adulte s'est diversifiée, mais l'adulte n'a pas nécessairement accès à des services personnalisés qui tiennent compte de ses caractéristiques et de ses besoins.

4. Statistiques Canada, ***Enquête sur les capacités de lecture et d'écriture utilisées quotidiennement***, Ottawa, 1989.

5. Vu qu'il s'agit d'un échantillonnage de type stratifié et proportionnel, il faut être prudent dans l'interprétation des résultats qui ne sont pas scientifiquement applicables à la population en général. Ils n'en demeurent pas moins des indicateurs sérieux du fait même que tous les établissements, toutes les régions et tous les types de formation sont représentés et que les taux de réponses sont très élevés.

6. Une enquête menée par la CEQ nous apprend que les jeunes de 16 à 19 ans représentent près de 30 % des élèves adultes inscrits en formation générale dans les commissions scolaires. Les Fourberie, ***Les Populations de l'Éducation des adultes en formation générale dans les commissions scolaires. Rapport d'enquête et Analyse***, Québec, 1993.

L'enquête menée par le Conseil fait en effet ressortir des contraintes liées à la participation des adultes à des activités de formation. Parmi celles qui sont identifiées, les plus importantes sont : la difficulté à aménager du temps d'étude ; le surplus de fatigue occasionné par les cours ; le temps que cela prend pour obtenir un diplôme ; les dépenses supplémentaires que cela occasionne. De plus, selon l'enquête, plus de trois personnes sur dix appréhendent avoir de la difficulté à apprendre ou éprouvent des difficultés à se concentrer et à rester attentives. Ces contraintes et ces obstacles identifiés par des adultes eux-mêmes montrent clairement qu'ils ont besoin de soutien lors de leur retour aux études.

On peut aussi avoir un aperçu des problèmes engendrés par cette diversité de la clientèle adulte, dans les réponses du personnel de l'éducation des adultes. Ce dernier place en premier lieu les contraintes liées à la diversification de la clientèle : par exemple, le manque de ressources pour soutenir et suivre les personnes ayant des difficultés personnelles ou des difficultés d'apprentissage ; l'arrivée d'une clientèle jeune et non motivée ; des clientèles de plus en plus diversifiées ; l'hétérogénéité des groupes-classes. Somme toute, la croissance et la diversification de la population étudiante adulte constituent un progrès important, principalement sur le plan de l'accessibilité. Elles nous révèlent cependant en même temps des faiblesses sur le plan de l'adaptation.

3.2.1.2 La population adulte peu ou pas rejointe

Évaluer la situation actuelle de l'éducation des adultes ne peut pas se limiter à l'examen de la population étudiante adulte inscrite dans les établissements. Il s'agit d'une partie de la population adulte particulièrement motivée et qui a réussi à franchir les obstacles personnels et institutionnels sur le chemin de la formation. Il ne saurait être question ici de décrire toutes les catégories d'adultes peu ou pas rejointes ; il s'agit plutôt de pointer certaines clientèles ayant des besoins de formation et participant peu à des activités de formation ou ne recevant tout simplement pas de services adaptés correspondant à leurs besoins.

Parmi celles-ci, ***les personnes analphabètes ou peu scolarisées*** sont sans doute les personnes les plus difficiles à rejoindre et à motiver. Une enquête de Statistiques Canada affirme que seulement 5 % des personnes dont le niveau d'instruction est de neuf années ou moins ont suivi des activités d'éducation des adultes[7]. Le Conseil a voulu, lors de son enquête, donner la parole à cette clientèle peu scolarisée : c'est pourquoi 25,6 % des répondantes et répondants ont moins de 9 années de scolarité, alors que cette clientèle peu scolarisée représente en fait 23,9 % des 15 ans et plus dans la population[8]. Au moment même où, depuis l'Année internationale de l'alphabétisation, des énergies et des ressources ont été consacrées à sensibiliser la population et à promouvoir l'alphabétisation, on se doit de constater qu'on ferme les portes à cette catégorie d'adultes. En 1991-1992, les subventions aux organismes pour l'alphabétisation autonome ont été

7. Statistiques Canada, ***Une Personne sur cinq***, Ottawa, 1985, p. 13.
8. Selon les données de Statistiques Canada, au recensement de 1986.

gelées et l'enveloppe budgétaire pour la formation à temps partiel dans les commissions scolaires a été fermée ; il faut rappeler que 60 % des personnes analphabètes poursuivent leurs activités de formation à temps partiel. Bientôt, on procédera à la fermeture de l'enveloppe pour la formation à temps complet. D'un côté, on investit dans la promotion et on mobilise des personnes ; de l'autre, on réduit les services offerts.

Les ***travailleuses et travailleurs peu ou pas qualifiés*** constituent un second groupe d'adultes peu rejoint par l'éducation des adultes. Les programmes actuels sont orientés vers les bénéficiaires de l'aide sociale et les prestataires de l'assurance-chômage, dans la perspective d'une intégration de ces personnes au marché du travail, mais aussi d'une réduction des dépenses du Gouvernement consacrées à la sécurité du revenu. Les travailleuses et travailleurs peu ou pas qualifiés et qui ont un emploi sont généralement exclus des programmes existants. L'entreprise consacre généralement ses ressources de formation à ses cadres et à ses employés directement touchés par les nouvelles technologies. L'absence de formules de congé-éducation et de mesures incitatives de la part des employeurs fait que ces travailleuses et travailleurs sont, dans les faits, exclus de la formation. Il est de plus en plus difficile pour ces personnes de poursuivre leur formation dans des établissements d'éducation en vue d'obtenir un DES ou un DEP, soit en raison de l'offre limitée de cours, soit en raison des préalables exigés, soit en raison de leurs obligations professionnelles, familiales ou personnelles, comme elles nous l'ont rappelé dans l'enquête. Ces personnes travaillent le plus souvent dans des emplois occasionnels, seules des formations à temps partiel et avec des horaires flexibles leur conviennent. L'enveloppe fermée pour la formation à temps partiel au secondaire et au collégial constitue, avec la carte des enseignements professionnels, une contrainte majeure pour ce groupe d'adultes.

Les employées et employés peu qualifiés des petites et des moyennes entreprises — il semble qu'on puisse dire la même chose de ceux et celles qui sont plus qualifiés — constituent en particulier un groupe d'adultes peu rejoint. Le contexte socio-économique dans lequel doivent survivre ces entreprises fait que les énergies et les ressources ne sont pas d'abord consacrées à la formation des employés, à moins d'un besoin d'ajustement majeur à un changement technologique et d'une assurance de rentabilité à court terme. La majorité de ces personnes, n'étant pas syndiquées et n'ayant pas de sécurité d'emploi, ont peu de possibilités de formation. L'entreprise ne veut d'ailleurs pas payer pour une formation dont profitera un concurrent offrant de meilleures conditions de travail. Il appartient donc le plus souvent à chaque employé de poursuivre sa formation sur son temps de loisir et à ses frais et il ne peut le faire, à temps partiel, que dans la mesure où la formation est offerte à une distance raisonnable de son lieu de travail. La réduction des formations à temps partiel dans les collèges et les commissions scolaires, la carte des enseignements professionnels et l'absence d'allocation de formation sont autant de facteurs qui, dans la réalité, font que les employés des petites et des moyennes entreprises sont peu rejoints et que, dans les faits, l'accessibilité de la formation demeure pour eux très limitée.

Les populations adultes immigrantes et allophones constituent des groupes qui connaissent des difficultés particulières d'accès à l'éducation des adultes. Parmi ces populations, trois groupes ont peu accès aux services éducatifs: les allophones peu scolarisés, ayant une culture éloignée de la nôtre; les femmes immigrantes, souvent mères de famille nombreuse, qui n'ont pas les moyens de faire garder leurs enfants et qui ne trouvent pas de garderie dans les écoles; les adultes demandeurs du statut de réfugié. Les immigrants et les allophones qui vivent en dehors des grands centres urbains n'ont pas de services particuliers; ils doivent intégrer les classes et les services destinés à l'ensemble de la population.

La population immigrante, et particulièrement la population allophone, a quatre grands besoins de formation pour lesquels elle ne trouve pas de réponses suffisantes dans la situation actuelle. En plus du besoin d'alphabétisation et de scolarisation commun à un nombre important d'immigrants, d'allophones et de québécois de souche, un besoin de formation lié à la francisation existe. La pratique actuelle d'une enveloppe fermée ne permet pas de répondre adéquatement à la demande et de conduire ces personnes à une connaissance suffisante du français pour pouvoir accéder ensuite à des formations professionnelles. Un second besoin des populations immigrantes et allophones réside dans l'importance d'un service d'accueil et de référence, en vue de leur intégration à la société en général et au système d'éducation en particulier. Un troisième besoin a trait, pour un certain nombre de personnes plus scolarisées, à l'accès à des activités de mise à niveau professionnel, afin d'être autorisées à exercer leur métier ou leur profession au Québec. Ce service, qui pourrait se développer par champ professionnel, n'existe pas au Québec, et ce, à tous les ordres d'enseignement. Enfin, ces populations ont besoin d'un service de reconnaissance de leurs acquis scolaires et extrascolaires réalisés dans leur pays d'origine.

Une autre partie de la population est peu représentée actuellement par l'éducation des adultes. Ces adultes n'ont pas les mêmes possibilités d'accès à la formation et aux services: ce sont ***les personnes vivant dans le milieu rural et celles qui sont éloignées des lieux de formation***. Elles ne jouissent pas de la même offre de services, des formations leur sont inaccessibles, soit en raison de la faible densité de la population soit en raison des distances à parcourir. Même si l'on ne peut que souscrire à l'objectif de rationaliser l'utilisation des ressources, on ne peut pas se cacher les effets pervers de la tendance à centraliser les services dans les grandes villes et les capitales régionales, aux dépens des régions rurales. Les règles administratives de formation de groupes, la carte des enseignements professionnels au secondaire, le peu de centres universitaires en milieu rural et le faible développement de la formation à distance font que des personnes désireuses et motivées ne peuvent pas poursuivre leur formation et que la formation à temps partiel leur devient dans les faits inaccessible. Alors même qu'en formation sur mesure en établissement on peut organiser la formation pour quatre personnes d'une entreprise, cela devient impossible s'il s'agit d'organiser des cours d'alphabétisation, de formation de base, de perfectionnement professionnel pour répondre aux besoins et à la demande d'individus de ces régions rurales.

Les adultes qui ne répondent pas aux critères d'admission de l'un ou l'autre programme constituent également des catégories de personnes peu rejointes. En éducation des adultes, on l'a dit, on peut observer une multitude de programmes gouvernementaux, chacun ayant ses propres critères d'admission en fonction d'une clientèle-cible. C'est ainsi, par exemple, qu'un certain nombre de programmes sont destinés aux prestataires d'aide sociale ou d'assurance-chômage, d'autres sont réservés aux femmes voulant réintégrer le marché du travail ou s'orienter dans des métiers non traditionnels, d'autres encore sont offerts aux adultes ayant une déficience intellectuelle moyenne. Il s'agit de programmes destinés à des clientèles-cibles. Les entreprises peuvent aussi se donner un Plan de développement des ressources humaines (PDRH) et prioriser la formation et le perfectionnement de certaines catégories de leurs employés. Les régimes pédagogiques, pour leur part, prévoient des conditions d'admission spécifiques pour les formations conduisant à un diplôme de formation générale ou professionnelle.

Dans les faits, un nombre important d'adultes ne répondent pas aux critères d'admission des programmes. Ceci est particulièrement vrai par rapport aux allocations de formation et à toute forme d'aide financière; mais cela est aussi vrai pour des adultes désireux de poursuivre à leurs frais des formations professionnelles. Lors de l'enquête menée par le Conseil, les personnels de l'éducation des adultes ont identifié cette difficulté particulière chez les personnes à petit salaire et chez les travailleuses et travailleurs à statut précaire ou à risque devant l'évolution du marché du travail.

Les personnes handicapées et celles qui ont des difficultés d'apprentissage ne sont pas suffisamment rejointes ou ne reçoivent pas des services adaptés à leurs caractéristiques. Il peut s'agir de handicaps auditifs ou visuels ou de la réduction de la mobilité. De nombreux centres d'éducation des adultes ne peuvent pas offrir de services particuliers à ces clientèles et ne disposent pas de l'équipement et des ressources professionnelles adéquates. La situation la plus courante concerne les personnes qui, sans être handicapées physiquement ou mentalement, connaissent des difficultés d'apprentissage. Les établissements en éducation des adultes ne disposent pas des moyens et des ressources professionnelles leur permettant d'accueillir ces personnes et de les aider à surmonter leurs difficultés et à poursuivre leur formation. Plus de 70 % des répondants à l'enquête, à tous les ordres d'enseignement, nous ont signalé ce problème.

Enfin, ***les femmes chefs de famille monoparentale et les mères de famille*** constituent des groupes d'adultes peu rejoints. Même si certains programmes sont destinés aux femmes — transition-travail, initiation aux métiers non traditionnels, poursuite d'études postsecondaires pour les femmes chefs de famille monoparentale —, il faut reconnaître qu'ils ne rejoignent qu'une minorité de femmes. L'enquête menée par le Conseil auprès des adultes révèle que, en général, 33,4 % de ces femmes qui poursuivent leurs études veulent accéder à l'emploi, que 76,9 % veulent rencontrer une personne-ressource pour préciser leurs besoins de formation, que 75,2 % identifient le surplus de fatigue occasionné par les cours comme un problème majeur et que 68,5 % trouvent que la charge de travail

demandée à l'université n'est pas adaptée à leurs obligations personnelles. La poursuite des études est difficile pour ces femmes chefs de famille monoparentale et ces mères de famille. Pour plusieurs, la formation est la troisième tâche, après le travail et la famille. La réduction des formations à temps partiel, la non-reconnaissance des acquis extrascolaires et l'absence de garderie constituent des obstacles majeurs à la formation pour ces femmes ayant déjà de lourdes responsabilités familiales.

Comme on peut le constater, malgré les progrès faits par rapport à l'accessibilité de la formation pour les adultes, plusieurs d'entre eux ne sont pas rejoints par les services actuels offerts et ne reçoivent pas dans les faits de réponses à leurs besoins de formation. On se doit de noter les progrès réalisés : croissance de la clientèle adulte, diversification des catégories d'adultes rejointes, développement des services aux personnes analphabètes, augmentation des possibilités de formation à temps complet et de formation sur mesure. Il s'agit là d'acquis significatifs pour la clientèle adulte. Ces progrès ne doivent toutefois pas faire écran aux problèmes qui demeurent et nous cacher la réalité des catégories d'adultes peu rejointes ou qui n'ont pas accès à des services correspondant à leurs besoins.

3.2.2 Des services insuffisants

Avoir accès à des services adaptés constitue pour l'adulte une condition indispensable, voire inséparable de la réussite de son projet de formation. On fait ici l'examen des services offerts et dispensés à l'adulte en démarche de formation, tant sous l'angle de l'accessibilité que sous celui de l'adaptation. Ce point de vue nous rappelle constamment que l'adulte usager des services constitue la raison d'être du système.

3.2.2.1 Les services de préformation

L'ensemble des services dont on parle joue un rôle déterminant dans le fait qu'un adulte décide de poursuivre sa formation et passe à l'action. On présente ici quatre volets de ces services tout à fait essentiels pour des personnes qui retournent en formation.

En premier lieu, il s'agit ***des services de sensibilisation et d'information*** de la population adulte. Ces services sont particulièrement importants. Selon l'enquête menée par le Conseil, la décision de fréquenter l'éducation des adultes est, pour plus de 90% des adultes consultés, une initiative personnelle. On doit souligner d'abord deux actions positives des établissements : l'une, pour sensibiliser la population en général à l'importance de poursuivre sa formation à tout moment de sa vie; l'autre, pour sensibiliser plus particulièrement les personnes analphabètes et les personnes sous-scolarisées. Ce dernier mouvement a eu des effets positifs qu'on peut reconnaître dans l'augmentation des clientèles en alphabétisation et en formation de base. On peut aussi reconnaître que les efforts de sensibilisation portant sur l'importance de se donner une formation professionnelle et de garder à jour et d'accroître ses compétences professionnelles ont eu des effets, à tous les ordres d'enseignement. Malgré les progrès réalisés, on se doit cependant de constater qu'un problème majeur

demeure, si l'on compare les populations rejointes à la masse des personnes analphabètes et sous-scolarisées. La réduction actuelle des budgets d'éducation populaire et d'animation communautaire va de plus à l'encontre de ce mouvement de sensibilisation.

On observe globalement un net progrès dans l'information communiquée à l'ensemble de la population adulte. Selon l'enquête menée par le Conseil, plus de 70 % des personnels consultés à chaque ordre d'enseignement ont reconnu que l'accent mis sur la publicité est une mesure importante d'accessibilité. Ils affirment à plus de 60 % que les adultes sont conscients des possibilités de poursuivre leur formation, que le cheminement à suivre pour s'inscrire est relativement simple, que le processus d'inscription est d'une durée raisonnable et que les formulaires d'inscription sont assez faciles à compléter.

Les adultes consultés par le Conseil — ce sont ceux qui sont en formation — portent un jugement global plutôt positif sur l'information reçue: 87,1 % affirment ne pas avoir eu de difficultés à trouver l'information sur les offres de cours et de programmes des divers ordres d'enseignement. L'examen des réponses à des questions plus précises révèle par contre que plus de six personnes sur dix se considèrent peu informées sur les possibilités de faire reconnaître des expériences faites en dehors du milieu scolaire et sur les possibilités d'aide financière, que plus d'une personne sur deux affirme être peu ou pas du tout informée du degré de difficulté des cours et que quatre personnes sur dix s'estiment peu ou pas informées sur les possibilités de faire évaluer leur dossier scolaire et sur les débouchés qu'offre le marché du travail pour le genre de formation qu'elles ont choisie. Comme on peut le constater, les adultes se considèrent bien informés à un premier niveau: les programmes offerts, les dates, les lieux, les frais d'inscription. Par ailleurs, ils se sentent peu ou pas informés sur des éléments indispensables pour faire des choix éclairés dans une démarche de formation.

En second lieu, ***les services d'accueil et de référence*** sont particulièrement importants pour ceux et celles qui ne sont pas familiers avec le système d'éducation ou qui ne sont pas fixés sur leur projet de formation. Ils ont un double rôle: soit celui d'accueillir les adultes et de les informer et celui de leur offrir des services professionnels, les aidant à préciser leurs besoins, à évaluer leurs acquis et leur potentiel et à se donner un plan de formation.

Ces services ont contribué à améliorer l'information de premier niveau et ont exercé une fonction d'accueil importante pour de nombreux adultes en particulier. Il faut distinguer ici les services régionalisés d'accueil et de référence des services mis en place dans les établissements. Dans l'un et l'autre cas, cependant, on doit constater que ces services, en raison du peu de ressources dont ils disposent, réussissent à des degrés fort variables selon les régions ou les établissements à apporter aux adultes le soutien professionnel dont ils ont besoin. Plusieurs adultes ont même déclaré ne pas connaître leur existence.

Les personnels de l'éducation des adultes consultés par le Conseil estiment que ces services ont peu contribué, dans la pratique, à accroître l'accessibilité de la formation. Un répondant sur trois déclare soit qu'il ne sait pas, soit que la situation ne s'applique pas dans son milieu, alors que moins de quatre répondants sur dix voient les services régionalisés comme une mesure positive et que six sur dix déclarent que le service d'accueil et de référence de leur établissement est une mesure qui favorise l'accessibilité.

En troisième lieu, les adultes ont souvent, au début de leur démarche de formation, besoin du ***soutien professionnel de personnes-ressources*** qui examinent avec eux leur situation personnelle et les conseillent. Selon les adultes consultés par le Conseil, 56 % auraient eu une rencontre avec une conseillère ou un conseiller — en pédagogie ou en formation —, ce taux variant de 64,9 % au secondaire à 24,8 % à l'université. Les principales raisons évoquées par les adultes consultés pour rencontrer une personne-ressource sont les suivantes : vérifier si les cours choisis correspondaient à leurs besoins et à leurs aspirations (74,6 %); les aider à préciser leurs besoins de formation (71,9 %); savoir s'ils avaient les préalables pour suivre un ou des cours (70,7 %); s'informer et s'orienter face aux différents cours et programmes offerts (70,4 %). Pour 60 % des personnels de l'éducation des adultes consultés, lorsqu'il y a eu augmentation du nombre de personnes-ressources, cette mesure a contribué à favoriser l'accessibilité.

En quatrième lieu, ***le service de reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires*** est d'une importance capitale pour tout adulte retournant aux études. Il faut noter que le service de reconnaissance des acquis scolaires est mieux organisé et plus efficace que celui de la reconnaissance des acquis extrascolaires. Cette reconnaissance des acquis scolaires est majeure pour les immigrants, les allophones et les personnes ayant quitté le système d'éducation avant la réforme des années 60 ou depuis les changements qui se sont produits, par exemple, en formation professionnelle au secondaire. Le problème, pour de nombreux adultes, est de faire reconnaître leurs acquis extrascolaires réalisés au travail ou dans des expériences de vie, d'une part, et d'être forcés d'apprendre ce qu'ils savent déjà, d'autre part. Ce service est actuellement peu connu des adultes et il est encore peu développé. Parmi les personnels de l'éducation des adultes consultés, 45 % estiment qu'il s'agit d'une mesure susceptible de favoriser l'accessibilité dans l'état actuel des choses. Pour 18 % des adultes consultés, la difficulté de faire reconnaître leur expérience antérieure a constitué un obstacle à la poursuite de leurs études.

3.2.2.2 Les services de soutien en cours de formation

Les ***services d'aide personnalisée*** sont indispensables pour de nombreux adultes, car l'accessibilité ne se limite pas à la possibilité d'être admis à une formation; elle doit conduire l'adulte à l'atteinte de ses objectifs de formation. Les formateurs et formatrices sont les premiers à pouvoir offrir à l'adulte une aide personnalisée facilitant ses apprentissages. Dans les faits, en raison du nombre d'élèves par groupe, de l'hétérogénéité des groupes-classes, de conditions de travail difficiles — notamment, un statut précaire —, de

la densité du programme, du nombre d'heures autorisées, de la nécessité de concevoir du matériel didactique adapté, les formateurs et formatrices ne peuvent pas offrir aux adultes toute l'aide pédagogique dont ils auraient besoin.

De nombreux adultes ayant quitté l'école depuis plusieurs années n'ont ni méthode ni habitudes de travail intellectuel, ont des difficultés à se concentrer et ont besoin d'une aide personnalisée en cours de formation. Plusieurs d'entre eux avaient déjà des difficultés d'apprentissage lors de leur formation initiale ; plusieurs ont connu des échecs et gardent une image négative de l'école. Pour réussir leur formation, ils ont donc besoin d'un soutien pédagogique personnalisé et de l'aide de professionnels pour diagnostiquer leurs faiblesses et apporter les correctifs qui s'imposent.

Ce manque de services de soutien aux adultes en cours de formation ressort de différentes façons dans l'enquête menée par le Conseil. Dans l'ensemble, 21,3 % des adultes consultés identifient comme problème majeur la difficulté d'obtenir de l'aide personnalisée ; ce taux atteint 26,9 % à l'université. Plus d'un adulte sur deux à l'université se dit non informé des possibilités de rencontrer une personne-ressource. Dans l'ensemble, un adulte sur trois souhaite rencontrer une personne-ressource qui l'aide à résoudre des problèmes vécus à l'intérieur des cours. Même si, en général, les adultes consultés se montrent très satisfaits des professeurs, on doit noter que quatre adultes sur dix trouvent que les professeurs ne sont pas suffisamment disponibles en dehors des heures de cours. On observe aussi que 27,2 % des adultes consultés et actuellement en formation ont déjà abandonné des formations à l'éducation des adultes et ce taux est encore plus élevé au secondaire. Ce sont autant d'indicateurs d'une faiblesse des services de soutien aux adultes en cours de formation.

Les personnels de l'éducation des adultes consultés par le Conseil viennent renforcer les témoignages des adultes consultés. Le manque de ressources pour soutenir et suivre les personnes ayant des difficultés personnelles ou des difficultés d'apprentissage est identifié comme une contrainte majeure par 72,9 % des personnels consultés, ce taux atteignant 78,5 % au secondaire. 68,3 % des personnels consultés déclarent que l'insuffisance des programmes de soutien pour les clientèles en difficulté est une contrainte majeure pour l'organisation, ce taux atteint 76,9 % au secondaire. Les personnels consultés indiquent aussi comme une contrainte, dans une proportion de 51,6 %, le manque de mesures de transition entre le système régulier et l'éducation des adultes, ce taux atteint 63,5 % au secondaire. Les adultes sont en général satisfaits des formatrices et formateurs et de l'aide reçue des personnes-ressources, lorsqu'ils ont pu effectivement recevoir ce service de soutien en cours de formation. Au secondaire, ces services sont plus nombreux mais toujours largement insuffisants par rapport aux besoins d'une clientèle moins scolarisée, qui connaît plus souvent des problèmes d'apprentissage, qui est plus jeune et qui est composée en grande partie de personnes défavorisées sur le plan du travail ou de la situation socio-économique.

L'accès aux ressources matérielles, techniques et humaines des établissements constitue, pour de nombreux adultes, un volet important de l'accessibilité des services. Il s'agit du secrétariat de l'éducation des adultes, des services d'orientation, des services pédagogiques, de la bibliothèque ou du centre de documentation, des laboratoires et ateliers, de la garderie, de la cafétéria, des services aux étudiants et des services socioculturels et sportifs. À l'égard de ces services, les résultats de l'enquête menée par le Conseil mettent en évidence deux faits saillants. En premier lieu, on constate qu'un nombre élevé d'adultes ne se sont pas prononcés, c'est-à-dire qu'ils ne savaient pas si ces services existaient dans leur établissement. En second lieu, les adultes qui étaient dans des établissements où existaient ces services se sont globalement montrés plus satisfaits qu'insatisfaits quant aux heures d'ouverture et à la qualité des services, sauf pour le service de garderie à l'université, où l'insatisfaction domine tant en ce qui a trait aux heures d'ouverture qu'en ce qui concerne la qualité du service.

Le secrétariat du service de l'éducation des adultes est connu par environ 80 % des adultes qui s'en déclarent très majoritairement satisfaits, sauf au secteur universitaire où ce service est moins connu et moins apprécié. Les services d'orientation sont moins connus ou moins présents et la satisfaction à leur égard est décroissante, du secondaire à l'universitaire. On retrouve une situation semblable pour les services pédagogiques. Les services de la bibliothèque ou du centre de documentation sont inconnus pour un adulte sur deux au secondaire : certains disent qu'ils n'existent tout simplement pas.

Pour l'ensemble des réponses données par les personnes consultées, on note que la faiblesse principale se situe, à tous les ordres d'enseignement, dans les services de garderie. Au secondaire, les services ici moins accessibles et les moins satisfaisants pour les adultes sont les laboratoires et les ateliers, puis la bibliothèque et le centre de documentation. Au collégial, la cafétéria, la bibliothèque, les laboratoires et les ateliers sont davantage appréciés. Les garderies, les services d'orientation, les laboratoires et les ateliers sont des services plus insatisfaisants à l'université.

Cette première évaluation de l'accès aux ressources matérielles, techniques et humaines des établissements s'appuie sur la perception d'adultes en formation. Il serait également important de mesurer jusqu'à quel point les ressources des établissements sont accessibles à l'ensemble de la population adulte, que ce soit pour des formations populaires et socio-communautaires, pour des projets de développement régional ou local ou encore pour le perfectionnement professionnel des travailleurs et travailleuses.

4.2.4 Des activités de formation plutôt standardisées

Pour l'adulte, usager du système, le cœur de l'éducation des adultes réside dans les activités de formation. Ce qui est important, pour lui, c'est qu'elles lui soient accessibles et qu'elles soient adaptées à ses caractéristiques et à ses besoins. Ce sont concrètement les balises qu'il se donne pour évaluer les services de formation. Encore une fois, à l'aide de ces balises, le Conseil fait ici l'examen de la situation actuelle sous cinq volets.

5.2.5.1 L'alphabétisation et l'éducation de base[9]

Il faut d'abord noter ici des acquis significatifs. Il faut reconnaître, en premier lieu, le caractère positif du mouvement de sensibilisation et de promotion de l'alphabétisation et de l'éducation de base : il a conduit à une progression importante du nombre d'adultes qui reçoivent ces services. En second lieu, ce mouvement a été appuyé par l'ouverture de l'enveloppe au secondaire, par le programme de soutien aux organismes populaires en alphabétisation, par le développement de programmes en alphabétisation et par l'élaboration de nombreux instruments pédagogiques. Il s'agit d'un secteur de l'éducation des adultes en pleine ébullition où les activités de recherche et d'expérimentation et celles d'échange et de collaboration se sont multipliées ces dernières années. À côté de l'alphabétisation scolarisante est maintenant reconnue l'alphabétisation fonctionnelle, celle qui a comme objectif non pas de conduire l'adulte à une scolarisation plus avancée mais de l'habiliter à mieux maîtriser les situations qu'il connaît dans sa vie et sur le marché du travail. La récente réforme de l'aide sociale est également venue appuyer ce mouvement d'alphabétisation et d'éducation de base, en accordant une aide financière supplémentaire à l'adulte. Il s'agit donc là d'acquis majeurs pour les adultes sur les plans de l'accessibilité et de l'adaptation.

Mais il demeure des lacunes importantes. La première porte sur les services de préformation et, en particulier, sur la difficulté d'identifier les personnes concernées, de les motiver et de leur offrir un soutien personnalisé avant même la formation, pour contrer leur peur, leur redonner confiance en elles-mêmes et en leur capacité d'apprendre. Des adultes dans le besoin ne sont pas informés et soutenus et, comme conséquence, n'ont pas accès à la formation. De plus, ils ne reçoivent pas toujours un soutien personnalisé tout au cours de leur formation, ce qui les conduit parfois au découragement et à l'abandon. Les adultes allophones analphabètes dans leur langue d'origine constituent ici une clientèle pour qui l'accessibilité de la formation et l'adaptation des services sont particulièrement déficientes. Une seconde lacune a trait aux conséquences des récentes décisions gouvernementales : baisse des achats directs, restrictions en termes d'heures subventionnées, fermeture de l'enveloppe de la formation à temps partiel et à temps complet, règles de formation de groupes et gel des subventions aux organismes populaires en alphabétisation. Chacune de ces décisions a pour effet de réduire pour les adultes l'accessibilité des activités de formation.

5.2.5.2 La formation générale

La formation générale constitue un secteur de formation important pour un grand nombre d'adultes, soit pour l'obtention d'un DES ou d'un DEC, soit pour l'accès à la formation professionnelle de leur choix. Ce secteur de formation présente des acquis importants pour les adultes mais aussi des faiblesses, tant sur le plan de l'accessibilité de la formation que sur celui de l'adaptation de la formation aux caractéristiques et aux besoins des adultes.

9. Voir, à ce sujet, CSE, ***L'alphabétisation et l'éducation de base au Québec : une mission à assumer solidairement***, Québec, 1988.

Les principaux acquis pour les adultes se situent à l'ordre d'enseignement secondaire et portent sur une meilleure accessibilité de la formation générale à temps complet. L'ouverture de l'enveloppe, la réforme de l'aide sociale et la Loi sur l'instruction publique font que, en principe du moins, tout adulte peut maintenant poursuivre gratuitement sa formation à temps complet, en vue d'obtenir un DES. Ces décisions gouvernementales ont modifié en profondeur l'accessibilité de l'éducation des adultes et ont élargi le bassin de recrutement à toute personne ayant satisfait aux exigences de fréquentation scolaire obligatoire.

La situation actuelle de l'éducation des adultes en formation générale ***comporte aussi des faiblesses*** sur le plan de l'accessibilité et sur celui de l'adaptation de la formation. La formation est d'abord conçue sur le modèle de la formation des jeunes: cumul de formations créditées, déterminées en vue de l'obtention d'un DES, comme s'il n'existait qu'une seule façon d'assurer un niveau de développement général. Le modèle privilégié est aussi un modèle scolarisant, plutôt que fonctionnel, ce qui rend la reconnaissance des acquis extrascolaires en formation générale à toute fins utiles inexistante. L'accessibilité est également limitée pour la formation à temps complet et pour la formation à temps partiel.

De plus, bien des adultes voulant poursuivre leur formation générale à temps complet doivent souvent attendre car, dans plusieurs milieux, il n'y a pas de place disponible. Ces dernières années, diverses restrictions à l'enveloppe ouverte — et, maintenant, la fermeture de l'enveloppe — sont venues réduire l'accessibilité de la formation générale: par exemple, fermeture de l'enveloppe pour les langues secondes et pour la francisation des immigrants, augmentation du nombre d'élèves par groupe, limites d'heures subventionnées. La formation générale au secondaire est par ailleurs de plus en plus réservée aux assistés sociaux, aux chômeurs, aux décrocheurs et à ceux qui ne travaillent pas le jour, excluant ainsi de plus en plus, dans les faits, les autres adultes.

Au collégial, la formation générale constitue une très petite partie de l'éducation des adultes et elle est en régression. En 1989-1990, on comptait 7 636 adultes en formation générale, dont 410 à temps complet, soit une baisse globale de 28 % par rapport à l'année 1985-1986. Pour l'adulte, il est dans les faits difficile de compléter sa formation à l'éducation des adultes pour l'obtention d'un DEC général. L'enveloppe fermée pour les formations créditées à temps partiel permet tout au plus de suivre un ou des cours, dans le contexte d'une offre de cours très limitée en formation générale. Dans la situation actuelle, il faut plutôt parler d'une accessibilité très réduite de la formation générale pour les adultes au collégial, sauf pour ceux et celles qui peuvent se le permettre le jour, dans le cadre des programmes réguliers offerts et dispensés à la clientèle jeune.

3.2.3.3 La formation et le perfectionnement professionnels

La formation professionnelle constitue le secteur le plus fréquenté par les adultes dans l'ensemble. Ce secteur représente environ 25 % de la clientèle au secondaire, 90 % au collégial et 100 % à l'université. Cela se comprend:

la motivation principale de la fréquentation de l'éducation des adultes est liée à l'emploi, selon l'enquête menée par le Conseil, pour 55,9 % des adultes inscrits au secondaire, 70,9 % de ceux qui sont inscrits au collégial et 83,6 % de ceux qui sont inscrits à l'université. L'examen de ***ce qui est commun à tous les ordres d'enseignement*** révèle quelques acquis importants. En premier lieu, il faut souligner l'ajustement des formations professionnelles à l'évolution de la technologie et aux exigences nouvelles du marché du travail. En second lieu, il faut souligner le développement des formations sur mesure — ou formations par projet — comme modèle pour offrir des formations adaptées aux besoins des entreprises, des groupes professionnels et des travailleurs. Ces deux acquis communs ont certes accru l'accessibilité des formations, mais ils ont surtout permis une meilleure adaptation des services de formation.

Ces changements ont, par contre, réduit les formations créditées et les allocations de formation et, en éloignant des formations transférables et plus fondamentales, ont centré la formation sur des besoins à court terme. Il y a lieu de s'interroger sur les effets, à moyen et à long termes, de ces formations pointues et non reconnues officiellement. La formation sur mesure en établissement rejoint, dans les faits, encore peu d'adultes et ce sont ceux qui sont choisis par l'employeur en fonction des besoins de son entreprise. Elle a comme conséquence de réduire, pour la population adulte, les possibilités de formation créditée et reconnue, prise à temps complet ou à temps partiel. Dans l'ensemble, cela signifie que moins d'adultes ont accès à des activités de formation professionnelle, en particulier à des formations créditées, qu'ils sont moins nombreux à recevoir des allocations de formation et qu'il en coûte de plus en plus cher pour avoir accès à la formation, car la partie autofinancée va en augmentant.

Au secondaire, l'enquête menée par le Conseil révèle, par exemple, que plus les adultes sont âgés, plus ils s'inscrivent en formation professionnelle; que les adultes des villes s'inscrivent plus en formation professionnelle que ceux des régions rurales; que les femmes sont plus présentes en formation professionnelle que les hommes; que 38,9 % de la clientèle inscrite en formation professionnelle a 12 ans et plus de scolarité; que 57,5 % étudient à temps complet et que 59,9 % étudient le soir. On note aussi que 41,9 % des personnes qui travaillent à temps complet et qui étudient ont choisi la formation professionnelle, ce taux étant de 37,1 % pour les personnes en chômage et de 30,3 % pour celles qui travaillent à temps partiel. On note aussi que ces adultes sont peu informés sur la reconnaissance des acquis, les possibilités d'aide financière et le degré de difficulté des cours.

L'examen de la situation actuelle montre, dans l'ensemble, des acquis spécifiques à cet ordre d'enseignement. Il faut souligner que l'enveloppe ouverte a été un acquis majeur, car elle a permis à de nombreux adultes de se donner une formation professionnelle initiale à temps complet et, dans certains cas, de recevoir une aide financière. On observe aussi que les adultes ont eu accès à des formations professionnelles renouvelées et reconnues, de même valeur que celles qui sont offertes à la clientèle jeune.

Le développement de la formation sur mesure, financée et autofinancée, est aussi dans l'ensemble un acquis, tant sur le plan de l'accessibilité que sur le plan de l'adaptation.

Ces acquis ne doivent cependant pas faire écran aux problèmes qui demeurent. Toute une série de changements apportés par la réforme de l'enseignement professionnel au secondaire ont comme effet de diminuer l'accessibilité de la formation professionnelle pour les adultes. Signalons, d'abord, la réduction progressive des possibilités de formation à temps partiel, due à la diminution de subventions du MMSRFP et au resserrement de l'enveloppe pour la formation à temps partiel au MEQ. L'augmentation des seuils d'accès à la formation professionnelle a aussi contribué à réduire l'accessibilité. La carte des enseignements professionnels a également rendu dans les faits peu accessible à de nombreux adultes une formation répondant à leur choix professionnel. Avec les nouvelles règles de financement, plusieurs commissions scolaires sont en outre limitées dans leurs possibilités de dispenser des formations sur mesure. On a aussi assisté à la disparition de programmes spécifiques aux adultes. Il est enfin de plus en plus difficile pour des adultes de faire un programme complet à temps partiel et ils ne peuvent le faire à temps plein, à moins d'être prestataires de l'assurance-chômage ou de l'aide sociale.

Au collégial, l'enquête menée par le Conseil montre que les adultes inscrits le sont en formation professionnelle à 75 % à partir de 30 ans; que les adultes des régions semi-urbaines puis rurales sont davantage en formation professionnelle; que les femmes choisissent à 75 % la formation professionnelle, comparativement à 56 % chez les hommes; que les adultes en formation professionnelle non créditée sont moins scolarisés que ceux qui sont en formation professionnelle créditée; que 98 % des adultes en formation professionnelle non créditée étudient à temps partiel et le soir. Les adultes inscrits en formation professionnelle créditée sont au chômage ou bénéficient des mesures d'aide sociale ou encore travaillent à temps partiel alors que, en formation professionnelle non créditée, ils sont surtout au travail à temps complet. Plus de 80 % des adultes en formation professionnelle créditée étudient pour des raisons liées à l'emploi, alors que pour la formation professionnelle non créditée les personnes étudient à la fois pour des raisons liées à l'emploi (51,3 %) et pour des raisons personnelles (43,6 %).

L'acquis le plus significatif qu'on peut identifier, à cet ordre d'enseignement, demeure le développement de la formation sur mesure financée et autofinancée et le rapprochement avec les entreprises. C'est là un acquis important, car il permet à des individus d'actualiser leurs compétences par rapport aux nouvelles technologies et de se perfectionner pour répondre aux exigences accrues du marché du travail. Le développement et la mise à jour de programmes courts — AEC, CEC — constituent un autre acquis de l'enseignement collégial en formation professionnelle, même si le marché du travail demeure encore réticent à reconnaître ces formations. Sous l'angle de l'adaptation de la formation et des services, il y a là des progrès significatifs.

La situation actuelle comporte aussi des inconvénients pour les adultes qui veulent se donner une formation professionnelle. Soulignons d'abord la réduction progressive des possibilités de formation à temps partiel, due à la disparition, à la baisse ou à la non-indexation des subventions de la part du Gouvernement fédéral, puis du MMSRFP et de la DGEC. On doit également constater la disparition de toute subvention de la DGEC pour des activités spécifiques aux adultes et non créditées. On doit aussi noter qu'il est pratiquement impossible pour un adulte de faire un DEC à temps partiel et qu'il ne peut y parvenir à temps complet que s'il est prestataire de l'assurance-chômage ou de l'aide sociale, ou encore dans le cadre de l'enseignement régulier. Les collèges ont, dans les faits, limité leur offre de service et se sont tournés vers des «clientèles payantes» et des formations autofinancées; il en coûte donc de plus en plus cher à l'adulte pour avoir accès à des formations professionnelles de niveau collégial.

À l'université. L'enquête menée par le Conseil révèle que les adultes inscrits le font principalement pour des raisons liées à l'emploi (85,6 %). On note que 50 % de la clientèle adulte a plus de 30 ans et, parmi les 20 ans et plus, 70 % sont inscrits à des certificats; que c'est chez les 20 à 29 ans et chez les 40 ans et plus qu'on retrouve le plus de personnes inscrites au baccalauréat (20 %). Plus de 90 % étudient à temps partiel et plus des deux tiers le soir. Les femmes sont plus présentes, mais elles se répartissent entre les certificats et les baccalauréats dans la même proportion que les hommes. Ces étudiants adultes sont majoritairement peu informés sur les possibilités de recevoir de l'aide financière, de faire évaluer leur dossier et de se faire reconnaître des acquis extrascolaires.

Il existe, à ce palier, des acquis significatifs pour les adultes, tant sur le plan de l'accessibilité que sur celui de l'adaptation. Le développement de programmes courts et à temps partiel est sans doute l'acquis le plus significatif pour les adultes. Par leur contenu et leur format, ils correspondent à des besoins de formation de nombreux adultes. Le développement des formations hors-campus a aussi permis l'accès à des études universitaires à de nombreux adultes. Il faut souligner les possibilités d'obtenir certains baccalauréats par cumul de certificats. Ces acquis importants se sont traduits par une augmentation sensible de la population adulte à l'université. Enfin, les universités ont développé ces dernières années des formations sur mesure ou par projet pour répondre aux besoins de mise à jour et de perfectionnement au sein des entreprises et des groupes professionnels. Ces formations autofinancées et non créditées correspondent à des attentes d'une partie de la population adulte et rendent accessibles aux adultes des moyens de suivre l'évolution des connaissances, des sciences et des techniques.

La situation actuelle de l'éducation des adultes à l'université recèle aussi certaines faiblesses. Il faut d'abord souligner que l'accès à l'université pour les adultes est souvent difficile et coûteux. Il est difficile d'une part de faire reconnaître les acquis réalisés dans d'autres universités et cela, même à l'intérieur du réseau de l'Université du Québec; mais il est encore plus difficile de faire reconnaître ses acquis d'expérience à l'admission ou comme

équivalence d'un cours. On doit aussi noter que, dans les milieux ruraux, l'éventail des services dispensés est fort limité et qu'il est presque impossible de poursuivre un programme complet de formation à distance, sauf à la Télé-université.

3.2.3.4 L'éducation populaire

L'examen de la situation actuelle de l'éducation populaire met en évidence ***certains acquis importants***. Il faut d'abord souligner l'orientation donnée à l'éducation populaire : aider les personnes à se prendre en main et leur donner des outils pour assumer, de façon éclairée et responsable, leurs divers rôles dans la société. On doit ensuite noter les priorités établies en faveur des clientèles les plus démunies, soit les personnes analphabètes, les personnes handicapées et les personnes défavorisées sur le plan socio-économique. Enfin, on observe, d'une part, la multiplication des groupes subventionnés ou non qui se consacrent à l'éducation populaire et l'ampleur du bénévolat qu'on y retrouve et, d'autre part, le développement d'une expertise et d'une instrumentation adaptée, tant dans les commissions scolaires que dans les groupes populaires. Ce sont là des acquis importants qu'il faut préserver dans l'optique de l'éducation permanente.

Il y a cependant ***des lacunes importantes*** en éducation populaire. La principale réside sans doute dans le peu de soutien gouvernemental accordé à ce secteur de l'éducation des adultes. À chaque année, les groupes d'éducation populaire voient leur existence remise en cause et doivent se battre contre les intentions de coupure. À chaque année, de nombreux groupes en demande d'accréditation sont refusés et les subventions sont gelées ou même réduites. Dans le faits, on ne peut parler du développement des services ni même de leur maintien, étant donné l'augmentation des coûts; l'existence même des organismes est parfois menacée. La récente coupure des subventions gouvernementales en éducation populaire dans les commissions scolaires — de l'ordre de 40 % à 50 % entre 1990-1991 et 1991-1992[10] — et l'absence de subvention en 1992-1993 ont comme conséquence de réduire, voire de faire disparaître, les services aux individus et aux groupes. Cela a aussi comme effet de dire aux commissions scolaires que, pour le Gouvernement, l'éducation populaire et l'animation communautaire ne sont pas importantes, même si la Loi sur l'Instruction publique donne au Centre d'éducation des adultes le mandat de collaborer au développement social et culturel de la communauté (art. 97).

3.2.3.5 Les pratiques andragogiques

L'examen de la situation actuelle serait incomplet si l'on ne s'arrêtait pas quelques instants sur la façon dont les activités de formation sont effectivement dispensées aux adultes. Dans l'ensemble, les adultes consultés dans l'enquête menée par le Conseil et inscrits à des activités de formation affirment, dans une très forte proportion (94,9 %), leur satisfaction par rapport à l'ensemble des pratiques de formation. Il faut toutefois noter que 48,5 % d'entre eux se déclarent « plutôt » satisfaits. On note aussi que les taux de satisfaction sont moins élevés au palier universitaire.

10. Par exemple, la CECQ a vu ses subventions passer de 152 401 $ en 1990-1991 à 75 283 $ en 1991-1992.

En moyenne, à tous les ordres d'enseignement, on observe que plus de 85 % des adultes consultés se disent ***satisfaits*** par rapport aux énoncés suivants : les professeurs connaissent bien leur matière (94,9 %) ; les professeurs sont capables d'expliquer les notions difficiles (92,3 %) ; les manuels et les notes de cours sont adaptés à vos besoins (89,6 %) ; la façon dont les cours sont donnés est adaptée à la population adulte (87,4 %) ; les moyens d'évaluation permettent de bien vérifier les connaissances acquises aux cours (87,8 %) ; les méthodes d'enseignement facilitent l'apprentissage (86 %). Il faut toutefois noter que sur chacun de ces aspects, les taux de satisfaction sont plus bas à l'université qu'aux autres ordres d'enseignement. Dans l'ensemble, cinq aspects révèlent des taux ***d'insatisfaction*** assez élevés, rejoignant environ quatre adultes sur dix. Ce sont : dans les cours, on vous consulte sur les contenus à apprendre (45,6 %) ; la charge de travail demandée tient compte de vos obligations personnelles (42,8 %) ; dans les cours, on tient compte de vos expériences personnelles et de vos préoccupations (42,2 %) ; dans les cours, on tient compte de votre formation et de vos acquis antérieurs (40,4 %) ; les professeurs sont disponibles en dehors des périodes de cours (38,1 %). Sur l'ensemble de ces cinq aspects, les taux d'insatisfaction au secteur universitaire sont plus élevés qu'aux autres ordres d'enseignement.

Les adultes consultés ont aussi donné des indications sur certains aspects andragogiques, lorsqu'ils se sont prononcés sur ***leurs difficultés et leurs problèmes***. Au secondaire, c'est la présence d'élèves indisciplinés et non motivés dans les cours qui a été identifiée comme problème majeur par 40 % des adultes. Au postsecondaire, les éléments les plus problématiques sont liés à la charge de travail demandée, au surplus de fatigue ou à la difficulté à aménager du temps pour les études. Au secondaire, ce sont les adultes inscrits en alphabétisation qui ont les taux les plus élevés de satisfaction sur les aspects pédagogiques et qui affirment qu'on tient davantage compte de leurs expériences antérieures et de leurs préoccupations, qu'ils sont plus consultés et que les professeurs sont disponibles en dehors des heures de cours. Au collégial, ce sont les adultes en formation professionnelle non créditée qui présentent des taux de satisfaction plus élevés, par exemple en ce qui a trait au fait que le cours respecte le rythme d'apprentissage individuel. À l'université, à tous les types de formation, on note un fort taux d'insatisfaction : ce taux est deux fois plus élevé au baccalauréat qu'au certificat.

Ces indicateurs viennent confirmer que les adultes sont en général satisfaits du personnel enseignant et de ses pratiques andragogiques et que, là où les formations s'appuient sur l'expérience des adultes et là où il y a eu davantage de recherche et d'innovation — en alphabétisation et en formation professionnelle non créditée, par exemple — les adultes sont très satisfaits. Dans l'ensemble, les adultes croient cependant qu'on ne tient pas assez compte de leurs acquis, expériences et préoccupations dans la formation et qu'on ne les consulte pas suffisamment.

L'analyse critique qui précède nous a permis d'identifier des acquis de taille qu'il faut reconnaître et surtout préserver. Elle a aussi permis de déceler les problèmes qui demeurent et qui sont, dans les faits, des obstacles et des freins à l'accessibilité des services d'éducation des adultes et à leur adaptation aux caractéristiques et aux besoins des diverses populations adultes.

Il existe donc des acquis significatifs. La progression généralisée de la mentalité d'éducation permanente ou la conscience plus aiguë de la nécessité de la formation continue au sein de la population adulte en est un. Le rapprochement de l'école et de l'entreprise de même que l'engagement de l'éducation des adultes dans le développement régional sont aussi des acquis de taille. À cela, il faut ajouter la croissance significative et la diversité remarquable des clientèles adultes à tous les ordres d'enseignement. Enfin, il faut noter une satisfaction généralisée des adultes à l'égard des pratiques andragogiques mises en œuvre par les formateurs et formatrices.

Des problèmes importants demeurent pourtant : le système d'éducation ne s'est pas encore vraiment modifié dans une optique d'éducation permanente ; des populations adultes sont peu rejointes — personnes analphabètes ou peu scolarisées, travailleurs et travailleuses peu qualifiés, personnes handicapées ou en difficulté d'apprentissage, femmes chefs de famille monoparentale ou mères de famille, par exemple ; les modalités de financement favorisent peu les marges de manœuvre locales et les ressources financières demeurent insuffisantes au regard des besoins qui se manifestent dans la société ; des batailles de juridiction persistent, des dédoublements et des concurrences existent aussi entre les ordres d'enseignement et les établissements eux-mêmes ; les services d'accueil, de reconnaissance des acquis ou de soutien sont insuffisants ; l'accès à des formations créditées s'est rétréci. À l'aube de l'an 2000 et dans un contexte où la formation continue devient un impératif, ce seront là autant de défis à relever.

CHAPITRE 4

PERSPECTIVES 2000 : DÉFIS ET ORIENTATIONS

Le bilan critique de l'éducation des adultes a mis en évidence des acquis et a permis d'identifier des faiblesses, dans la perspective d'une formation et de services accessibles aux adultes et adaptés à leurs caractéristiques et à leurs besoins. À l'aube de l'an 2000, l'éducation des adultes fait face à de nouveaux défis qu'elle se doit de relever, si elle compte s'inscrire comme actrice importante du développement global de la société. Partie intégrante du système d'éducation, l'éducation des adultes est appelée à se donner des orientations susceptibles de guider l'ensemble de ses interventions et de lui assurer un développement en conformité avec les attentes individuelles et sociales.

Le présent chapitre comprend deux sections. La ***première section*** identifie les défis de l'éducation des adultes à l'aube de l'an 2000. La ***deuxième section*** propose des orientations à poursuivre dans l'optique de services adaptés et accessibles, pour une population adulte diversifiée, devant affronter les multiples changements d'une société en constante mutation.

4.1 Les grands défis à relever

Au cours des années 80, la société québécoise a continué de connaître de profondes transformations. Toutes ces modifications ont des conséquences sur les personnes, leur situation et leurs besoins de formation. L'éducation des adultes fait donc face aujourd'hui à de nombreux et nouveaux défis : s'ajuster à la nouvelle réalité sociale et économique et aux tendances prévisibles pour l'avenir ; répondre à des besoins de formation de plus en plus nombreux et diversifiés ; faire face à de nombreux paradoxes qu'il lui faut assumer.

4.1.1 Des tendances à prendre en considération

Comme de nombreux pays, le Québec continue de connaître une mutation sociale d'envergure. Ces transformations modifient la société elle-même dans sa composition, ses valeurs et ses façons d'être, mais elles ont également des conséquences pour les individus, forcés de faire face aux nouvelles situations et de répondre à de nouvelles exigences.

4.1.1.1 Des besoins de la société

Dans des avis et rapports antérieurs[1], le Conseil a identifié certaines transformations majeures de la société québécoise à l'aube de la décennie 90 et les principales tendances qui se dessinent. Il est toutefois pertinent de rappeler ici certaines de ces mutations de la société, qui font que l'éducation des adultes se retrouve maintenant dans un contexte différent. Ces mutations se situent sur les plans démographique, social, culturel, scientifico-technologique et économique.

1. Voir, par exemple : CSE, ***Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle***, Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1990, chapitres I et II ; ***Le Perfectionnement et le recyclage de la main-d'œuvre au Québec, des enjeux pour le système d'éducation***, Québec, 1987, chapitres I et II.

En premier lieu, on assiste à des changements importants sur le plan démographique. La composition même de la société québécoise s'est modifiée et l'un des principaux changements réside précisément dans le vieillissement de la population. La structure d'âge dans les sociétés industrialisées change et elle est appelée à modifier la demande d'éducation des adultes. On note une transformation des rapports démographiques entre les populations scolaires jeunes et adultes. C'est ainsi qu'il devient impossible de renouveler la main-d'œuvre qualifiée par la seule arrivée des jeunes sur le marché du travail. Au rythme actuel de renouvellement de la population active — 2 % ou 3 % par année —, il faudra attendre au moins 20 ans pour relever significativement le degré et le type de compétence de la main-d'œuvre, par la seule voie de la formation initiale des jeunes. Il s'agit d'un rythme beaucoup trop lent face aux besoins urgents du marché du travail. Il faudra donc trouver des modes de renouvellement de la main-d'œuvre. Dans ce contexte, la solution qui a le plus de chances d'obtenir des résultats significatifs à court et à moyen termes consiste à intensifier les efforts de recyclage et de perfectionnement de la main-d'œuvre en place. On peut donc prévoir une croissance de la demande de formation de la part des entreprises, des syndicats et des travailleuses et travailleurs eux-mêmes.

Le vieillissement de la population a aussi comme conséquence de réduire quantitativement la demande de formation initiale des jeunes, de déséquilibrer ainsi le système scolaire et d'amener à compenser la baisse de la population étudiante jeune par une augmentation de la population adulte. L'avenir de la société québécoise sera déterminé principalement par le degré de compétence de ceux et celles qui sont déjà sur le marché du travail: selon des études récentes, ils constituent vraisemblablement autour de 70 % de la main-d'œuvre active de l'an 2000[2].

Au même moment, l'arrivée plus tardive des jeunes sur le marché du travail — à cause d'une scolarisation prolongée —, la réduction du nombre d'heures travaillées, la baisse de l'âge de la retraite[3] et la hausse de l'espérance de vie font que la période de vie consacrée au travail sera moindre que celle «hors-travail» ou «post-travail». Les demandes de formation non reliées au travail, en raison du temps disponible et d'intérêts élargis, auront tendance à s'accroître. La population adulte plus âgée aura un poids social, politique et économique de plus en plus grand et les pressions seront fortes pour répondre aux besoins et aux objectifs de formation de personnes âgées, qui auront encore de 20 à 30 ans de vie devant elles. Déjà, on constate que la clientèle adulte des établissements est égale ou supérieure à la clientèle jeune et cette tendance se poursuivra au cours de la décennie.

---

2. Industrie, Science et Technologie Canada, ***Rapport du comité consultatif sur l'adaptation***, Ottawa, 1989, p. 25: «soixante pour cent de la population active estimative de l'an 2000 est déjà sortie du système scolaire». US Department of Education, ***America 2000, An Education Strategy***, 1991, p. 25: «Eighty-five percent of America's work force for the year 2000 is already in the work force today, so improving schools for today's and tomorrow's students is not enough to assure a competitive America in 2000.»

3. Le nombre d'hommes âgés de 55 à 64 ans et encore sur le marché du travail est tombé de 85 % en 1960 à 65 % l'an dernier. C'est 20 % de moins en 20 ans. Actuellement, un canadien sur dix est âgé de 65 ans et plus, alors que cette proportion grimpera à un sur quatre, en 2031, c'est-à-dire dans 40 ans. (***Le Soleil***, 6 septembre 1991).

L'éducation des adultes sera aussi sollicitée pour répondre aux besoins des exclus du monde du travail. Pensons ici aux travailleuses et travailleurs âgés de 50 ans et plus, aux victimes des fermetures d'usines, aux personnes analphabètes, peu scolarisées ou non qualifiées : en cas de perte d'emploi, ces personnes ont peu de chances d'être embauchées à nouveau. Elles auront à vivre un intermède tragique entre le travail et la retraite. Elles auront des besoins de formation importants à combler et on prendra rapidement conscience des coûts économiques et sociaux de ces exclus du marché du travail et de l'importance de continuer leur formation. À ces défis, il faut ajouter ceux que posent les femmes de retour sur le marché du travail, les personnes immigrantes et les personnes handicapées.

On peut déjà observer qu'on incite des personnes âgées, souvent à faible revenu, à revenir sur le marché du travail pour combler des besoins de main-d'œuvre non-qualifiée. L'évolution démographique fait en sorte que, pour répondre aux divers besoins de la société, on assistera à une croissance rapide de la demande de formation de la part des entreprises et des syndicats, mais aussi des personnes adultes elles-mêmes, car 64,4 % des emplois qui seront créés entre 1986 et l'an 2000 nécessiteront vraisemblablement un niveau de scolarité supérieur aux études secondaires[4].

En deuxième lieu, la société vit une mutation sociale profonde. Parmi les principales transformations, il faut noter, comme le Conseil l'a déjà souligné, que les liens humains fondamentaux se transforment, que ce soit dans la famille, au travail ou dans le milieu de vie ; que de nouveaux liens existent entre les personnes et leur environnement ; que de nouveaux intérêts sociaux apparaissent ; que le pluralisme sous toutes ses formes est une nouvelle réalité sociale ; que les inégalités sociales persistent au Québec et vont même en s'accentuant[5].

Ces changements sociaux ont des répercussions sur la demande en éducation des adultes. Il faut répondre aux besoins des personnes qui veulent être mieux outillées pour comprendre les changements et participer à l'évolution même de la société. À titre d'exemples, pensons aux nouveaux intérêts sociaux pour l'écologie, la santé au travail, la qualité de la nourriture, le maintien de la forme physique, l'informatique, la consommation et les relations avec les minorités.

On observe aussi une tendance à s'intéresser davantage aux problèmes sociaux, à vouloir s'informer et participer à la recherche de solutions. Tous ces changements sociaux vont de pair avec une société où la scolarisation monte. On peut déjà observer que, plus le niveau de scolarité s'élève, plus le taux de participation aux activités socioculturelles et éducatives tend à augmenter et plus la demande de formation des adultes elle-même augmente.

---

4. Voir : Industrie, Science et Technologie Canada, ***Rapport du comité consultatif sur l'adaptation***, p. 26.

5. Voir : Conseil des affaires sociales, ***Deux Québec dans un. Rapport sur le développement social et démographique***, Gaétan Morin éditeur, Boucherville, 1989.

En troisième lieu, le contexte culturel aussi se transforme. Un des changements majeurs, qui se poursuivra au cours de la décennie 90, est sans doute l'ouverture des sociétés et des individus sur le monde. La mondialisation de l'information et l'impact de l'image instantanée et universelle ont pris une telle ampleur que tout citoyen assiste maintenant en direct à la guerre du Golfe, à la chute du mur de Berlin, aux Jeux Olympiques et aux changements politiques de l'Europe de l'Est. Les gens sont de plus en plus mis en face de divers systèmes politiques, économiques et religieux, de diverses cultures et de l'évolution même des sociétés. Les nouveaux moyens de communication, plus rapides et moins coûteux, sont rendus plus accessibles à tous et entraînent un éveil intellectuel et un goût de connaître, qui ont un impact positif sur la demande de formation. C'est ainsi qu'on s'intéresse davantage à diverses cultures, aux coutumes et aux traditions de divers pays. Nous sommes en quelque sorte dans la décennie du «boom» culturel et du village mondial.

En quatrième lieu, on ne peut pas passer sous silence l'évolution extrêmement rapide de la science et de la technique. Il suffit de se reporter quelques années en arrière pour constater le nombre impressionnant de découvertes et de techniques qui n'ont cessé d'apparaître. Ces découvertes ont connu des applications très nombreuses qui ont fondamentalement modifié, par exemple, les communications, les transports, la médecine, le travail de bureau, les modes de fabrication et les processus de production. Elles ont transformé la vie des personnes, que ce soit au travail, à la maison ou dans leurs relations avec les ressources naturelles et leur environnement. La science et la technologie modifient la vie quotidienne des gens et sont devenues un aspect de la culture auquel il faut maintenant être initié. La notion même de compétence s'élargit et doit maintenant être définie en lien avec les changements qui se produisent dans le temps et dans l'espace.

Tous ces changements culturels se manifestent, par exemple, dans le développement de l'information, dans la montée de la demande d'apprentissage d'une deuxième ou d'une troisième langue, dans la multiplication des ordinateurs personnels, dans la participation accrue à des mouvements sociaux centrés sur l'environnement ou sur la situation des femmes et des minorités, dans l'importance accordée aux voyages ou dans la volonté accrue de s'engager dans le développement de sa localité ou de sa région. Ce qui est observable c'est, d'une part, l'augmentation de la participation à des activités culturelles et, d'autre part, le caractère cumulatif des pratiques culturelles: en raison même de ce courant de culture, plus on participe à des activités culturelles, plus on participe également à des activités de formation continue. En conséquence, avec la hausse progressive du niveau de scolarisation de la population du Québec, il faut s'attendre à un accroissement de la demande d'activités de développement personnel. Plus on est scolarisé, plus on participe en effet à l'éducation des adultes. Cette demande de formation ultérieure, en raison même de la multiplicité des intérêts et du recul du temps accordé au travail ira, selon toute vraisemblance, en croissant et en se diversifiant. On décèle déjà un mouvement centré sur le développement des personnes et des collectivités et où la qualité de vie dépasse le seul cercle économique de la production et de la consommation.

Enfin, là où la société a connu les transformations les plus marquées, c'est sur le plan économique. Qu'il suffise de rappeler la mondialisation des marchés avec la concurrence internationale, l'essor des nouvelles technologies, la course à la productivité, la recherche de la qualité, les nouveaux modes de production et de gestion accompagnés de fortes pressions dans le domaine de l'environnement et de la santé au travail. Des entreprises ont fermé, d'autres se sont fusionnées et d'autres ont dû modifier rapidement leurs façons de faire afin de survivre et d'être concurrentielles. Le marché du travail s'est modifié dans le sens d'une exigence plus élevée de compétence, d'un changement dans la structure des emplois, d'une réduction de la sécurité d'emploi, d'une intensification de la sous-traitance, de la multiplication des emplois précaires, du travail à temps partiel et du travail indépendant.

La formation professionnelle des adultes et le recyclage sont donc maintenant devenus des sujets d'actualité économique autant que des enjeux politiques et on observe des demandes patronales et syndicales pressantes en faveur d'un accroissement des activités de formation de la main-d'œuvre. Les ressources humaines sont au centre des débats économiques. Ces changements sur le plan économique sont des tendances lourdes qui marquent déjà la décennie 90 et rendront de plus en plus fortes et urgentes les pressions pour que l'éducation des adultes réponde aux besoins de l'économie et de la main-d'œuvre. La demande viendra certes des entreprises, qui voudront assurer leur survie et leur développement dans un contexte économique difficile. Elle viendra également des syndicats, qui voudront permettre à leurs membres de conserver leur emploi et de progresser sur le marché du travail. Mais elle viendra aussi de plus en plus des personnes qui voudront être préparées à faire face à de nouvelles réalités dans leur travail. Les tendances actuelles montrent donc que l'éducation des adultes sera sollicitée de toute part pour répondre à des besoins de plus en plus nombreux et diversifiés.

4.1.1.2 Des besoins des personnes

Les personnes sont constamment interpellées par ces changements nombreux et rapides de la société. Ces changements ont, pour elles, des effets concrets : perte d'emploi, déqualification, incertitude, dévalorisation et, souvent, sentiment d'impuissance face aux événements. Chacun et chacune, voulant être à la hauteur, ressent de plus en plus le besoin de s'informer et de poursuivre sa formation.

Les changements démographiques et ceux du marché du travail ont de nombreuses conséquences pour les personnes. On note, par exemple, le besoin de poursuivre le plus longtemps possible sa formation initiale. Il faut se donner une bonne formation de base et acquérir une formation professionnelle initiale de niveau élevé. Cela a pour conséquence que des jeunes entrent sur le marché du travail parfois 5 ou 10 ans plus tard que leurs parents ne l'avaient fait. Quelle que soit par ailleurs la formation initiale, elle ne sera ni terminale ni suffisante pour toute la vie, car il faut maintenant prévoir mettre à jour ses compétences ou changer de travail et d'emploi plusieurs fois dans une vie. L'entrée sur le marché du travail

est plus difficile et se fera souvent par la voie du travail à temps partiel et du travail occasionnel. Les périodes de travail seront, pour plusieurs, entrecoupées d'aide sociale, de chômage et d'études. L'augmentation des exigences de compétence pour entrer sur le marché du travail a également comme conséquence que les jeunes peu scolarisés et sans qualification professionnelle sont ceux qui auront le moins de chances d'obtenir un emploi[6] et qui auront les taux les plus élevés de chômage[7].

Les travailleuses et travailleurs en emploi sont également touchés par les changements des modes de production, par l'arrivée des nouvelles technologies, par la baisse des emplois peu qualifiés et par la croissance des fonctions de travail faisant appel à un haut niveau de compétence. Ils voient leur compétence devenir désuète et leur fonction de travail disparaître ou se modifier. Plusieurs n'ont même pas la formation de base suffisante pour profiter des sessions de perfectionnement et de recyclage; certains sont même analphabètes. Les femmes qui veulent réintégrer le marché du travail doivent également répondre aux exigences de plus en plus élevées de compétence. Les personnes immigrantes ont aussi des difficultés à faire reconnaître les diplômes et les acquis d'expérience obtenus dans leur pays d'origine. Elles doivent souvent reprendre des formations pour se qualifier et répondre aux exigences du marché du travail. Les travailleuses et travailleurs âgés de 50 ans et plus et ceux qui sont sans emploi, à la suite de fermetures ou de fusions d'entreprises, éprouvent aussi des difficultés à se trouver un nouvel emploi, en particulier s'ils sont peu scolarisés ou s'ils n'ont pas mis à jour leurs compétences professionnelles. La combinaison des changements démographiques et économiques a des conséquences majeures pour les personnes et met en évidence des besoins pressants de formation. L'éducation des adultes sera appelée à rendre accessibles à ces personnes des services de formation adaptés à leur situation et à leurs objectifs.

Les transformations sociales ont également des conséquences importantes pour les personnes. Un nombre élevé de personnes sont exclues totalement ou partiellement du marché du travail et se retrouvent en marge de la société. Les personnes qui doivent faire appel aux mesures d'aide sociale ou aux prestations d'assurance chômage pour vivre, ceux et celles qui doivent se contenter d'emplois à temps partiel, les immigrants qui n'ont pas une connaissance suffisante du français ou qui ne possèdent pas de qualification professionnelle reconnue au Québec, les jeunes décrocheurs du système scolaire, les chefs de famille monoparentale, les femmes voulant réintégrer le marché du travail, les populations autochtones peu scolarisées: voilà autant de personnes qui, pour leur intégration sociale

6. Selon une étude du Conseil du patronat, d'ici l'an 2000, les deux tiers des emplois créés exigeront plus de 12 années de scolarité et, dans la moitié des cas, le postulant devra avoir complété un cours universitaire, c'est-à-dire avoir au moins 17 ans de scolarité. ***Le Soleil***, 5 octobre 1991, p. A-5.

7. Actuellement, le taux est de 27,8% chez les moins de 35 ans ayant moins de 9 années de scolarité. Voir: Louis Dionne, ***La Scolarisation des travailleurs québécois***, Québec: MEQ, 1990, p. 28.

et professionnelle, ont d'immenses besoins de formation. C'est ainsi qu'un grand nombre de personnes sont dans une situation de pauvreté et dépendent à la fois de l'État et d'une partie plus restreinte de la population engagée dans la production de biens et de services[8].

Même ceux et celles qui ont une bonne formation de base initiale vivent des situations qui les interpellent. Devant les changements de la famille, l'augmentation du coût de la vie, les nouvelles tendances sociales portant sur le respect de la vie et de l'environnement, l'évolution de la science et de la technologie, ils sentent le besoin de s'informer davantage, de revoir leurs valeurs et leurs façons de faire et de poursuivre leur formation. Ces changements sociaux rapides et nombreux ont des conséquences importantes sur les capacités des personnes de s'adapter; ils les amènent à identifier de nouveaux besoins de formation.

Les changements culturels ont aussi des conséquences pour les personnes. L'ouverture des sociétés et des individus sur le monde, les effets des changements sociaux, politiques ou économiques d'autres pays sur notre société et l'information mondiale instantanée suscitent un éveil culturel et incitent les personnes à s'informer davantage et à poursuivre leur formation. Plusieurs cherchent à mieux comprendre les problématiques, à saisir ce qui se passe et à s'engager dans les grandes questions de société touchant la démocratie, l'environnement, la violence, le racisme ou la place des femmes. Pour faire face à ces changements et participer à l'évolution de la société, plusieurs s'inscrivent maintenant dans un processus de formation continue.

Les changements dans la culture scientifique et technologique affectent aussi de façon constante la vie des personnes. Pour ne pas être dépassées, les personnes doivent s'intéresser à des formations leur permettant de se tenir à jour. C'est ce qui explique la popularité des formations en informatique, des cours de vulgarisation scientifique et, de façon générale, de toutes les formations portant sur de nouvelles technologies. On observe là des besoins de formation nombreux et un intérêt grandissant pour la formation continue.

Des populations adultes à desservir

L'un des défis majeurs qu'a à relever l'éducation des adultes est de rendre accessibles et adaptés la formation et les services à une population étudiante adulte de plus en plus nombreuse et diversifiée. Qui sont donc ces adultes? quelles sont leurs caractéristiques? quels sont leurs objectifs? En raison de la très grande hétérogénéité de la population adulte, il est même préférable de parler des populations adultes, chacune ayant ses caractéristiques et ses objectifs spécifiques. Sans prétendre présenter ici une typologie exhaustive, on décrit néanmoins diverses catégories d'adultes.

8. Un travailleur ou une travailleuse sur cinq est sans emploi et ne contribue donc pas directement à l'effort collectif.

4.1.2.1 Des facteurs de différenciation

De nombreux facteurs viennent caractériser un groupe d'adultes par rapport à un autre. La diversité des populations adultes se comprend à partir de l'un ou l'autre de ces facteurs, mais elle est le plus souvent le fruit de leur combinaison complexe. Examinons ici quelques-uns des facteurs les plus significatifs.

L'***âge*** des adultes en formation est un facteur important de différenciation. On peut en effet retrouver dans le même groupe des personnes de 16 ans à 19 ans avec des adultes d'âge mûr. Certains vont même jusqu'à parler de «faux» adultes — les plus jeunes — et de «vrais» adultes — par référence aux adultes en formation au début des années 80. En fait, il s'agit ici d'un faux débat. La véritable question est plutôt celle-ci: comment organiser et offrir des services adaptés à une population hétérogène? Même si l'âge permet de moins en moins de distinguer la population jeune de la population adulte, il constitue néanmoins un facteur important de différenciation à l'intérieur même des populations adultes.

Les ***responsabilités familiales*** constituent aussi un facteur de différenciation qui s'ajoute aux expériences de vie des personnes. Pensons, entre autres choses, aux expériences parfois pénibles qu'ont eues à vivre des personnes divorcées ou séparées ou des personnes ayant perdu leur conjoint. Les responsabilités familiales constituent un facteur important de différenciation, en particulier pour les personnes qui assument seules la charge des enfants.

La ***scolarité antérieure*** est aussi un facteur de différenciation des populations adultes. Certaines personnes sont analphabètes et ont à peine complété le premier cycle du primaire, alors que d'autres ont des formations universitaires. Pour plusieurs, de nombreuses années se sont écoulées entre leur formation initiale et leur retour aux études; elles se demandent si elles sont encore capables d'apprendre ou elles sont conscientes de leurs lacunes en matière de travail intellectuel. Le retour aux études, en particulier pour les personnes peu scolarisées, n'est pas facile, car il leur faut recréer la confiance en elles-mêmes et réapprendre à se donner des méthodes et une discipline favorisant leur apprentissage.

La ***situation face à l'emploi*** est un autre facteur majeur de différenciation et elle est étroitement liée à la situation économique des personnes. On retrouve à l'éducation des adultes, par exemple, des personnes qui arrivent directement de l'école secondaire sans être passées par le marché du travail, des bénéficiaires des mesures d'aide sociale, des bénéficiaires de l'assurance-chômage, des personnes accidentées référées par la CSST, des femmes au foyer, des retraités volontaires ou forcés, des travailleuses et travailleurs occasionnels, à temps partiel ou à la pige, des travailleuses et travailleurs à temps complet qui recherchent perfectionnement ou recyclage, des travailleuses et travailleurs licenciés. La situation économique de ces personnes est variable et leurs obligations face à l'emploi sont très diversifiées. Pour plusieurs d'entre elles, il est parfois difficile d'harmoniser leurs

obligations de travail et leurs études. Il s'agit donc de populations de travailleuses et travailleurs fort diversifiées et on comprendra que les intérêts, les acquis antérieurs et les objectifs de toutes ces catégories de personnes soient fort différents.

La ***langue maternelle*** et l'***origine culturelle*** deviennent aussi de plus en plus des facteurs de différenciation des populations adultes en formation[9]. En dehors des grands centres, les adultes anglophones ont peu de services s'ils veulent poursuivre leur formation, ils doivent parfois le faire dans des groupes francophones. On observe également une augmentation de la présence des allophones et des immigrants à l'éducation des adultes et une croissance de la demande de services de la part de cette partie de la population. Souvent ces personnes ne maîtrisent pas la langue d'enseignement, en particulier l'écrit, et elles ont des valeurs et des habitudes parfois fort différentes de celles de la population québécoise de souche. Les immigrants ont besoin de services d'éducation des adultes pour apprendre le français et s'adapter au Québec, mais aussi pour réaliser la mise à niveau de leur formation et de leurs compétences.

Enfin, les ***motivations*** des personnes et les ***objectifs qu'elles visent*** lors de leur retour aux études constituent des facteurs importants de différenciation des populations adultes. Les adultes eux-mêmes et les personnes travaillant à l'éducation des adultes constatent cette existence d'un éventail très large de motivations. Par exemple, des jeunes quittent l'école secondaire pour l'éducation des adultes, y entrevoyant un cheminement plus souple; des personnes viennent à l'éducation des adultes pour avoir droit à une augmentation de leurs prestations d'aide sociale ou d'assurance-chômage; d'autres personnes y viennent parce que leur employeur les y oblige; un certain nombre de personnes cherchent un développement personnel, sans lien direct avec l'emploi; la majorité des adultes poursuivent leurs études pour des raisons liées à l'emploi; plus d'un adulte sur deux poursuit sa formation en vue d'un diplôme.

4.1.2.2 Des variations selon les ordres d'enseignement

Toute description générale de la population adulte risque d'être plus ou moins exacte si l'on ne donne pas d'indications propres à chaque ordre d'enseignement. On peut noter des variations importantes des populations adultes entre les commissions scolaires, les collèges et les universités. Sans vouloir être exhaustif, on décrit ici certaines catégories d'adultes davantage représentées à chaque ordre d'enseignement et qui permettent d'illustrer la complexité des populations adultes à desservir.

Dans les commissions scolaires, d'abord. La situation même du primaire et du secondaire dans le système d'éducation explique que les commissions scolaires soient sollicitées pour donner des services aux plus démunis sur le plan de la formation, mais également aux plus défavorisés sur le plan socio-économique. Parmi les catégories qui fréquentent surtout

9. Voir à ce sujet : Claude St-Germain, ***La Scolarisation de la population adulte de quelques communautés culturelles du Québec en 1986***, Québec, MEQ, 1991.

les commissions scolaires, on observe : des personnes analphabètes ; des jeunes arrivant de l'école secondaire et des décrocheurs ; des bénéficiaires de l'aide sociale ; des adultes ayant des difficultés d'apprentissage ; des personnes immigrantes et des allophones peu scolarisés ; des personnes immigrantes scolarisées, en recherche de francisation ; des personnes ayant une carence de formation de base et qui veulent obtenir un DES ; des travailleuses et travailleurs non qualifiés ou des bénéficiaires de l'assurance-chômage voulant acquérir un métier ; des femmes voulant retourner sur le marché du travail ; des travailleuses et travailleurs qualifiés qui veulent actualiser leurs compétences, se perfectionner ou se recycler dans un nouveau métier ; des personnes qui veulent poursuivre leur développement personnel ; des personnes issues de groupes populaires sociaux et communautaires ; des personnes référées par les entreprises, pour la mise à jour de leurs compétences.

Dans les collèges, ensuite La population adulte dans les collèges est quasi exclusivement en perfectionnement professionnel et s'inscrit plus à des cours qu'à des programmes complets. La formation sur mesure en établissement s'est également développée au cours des dernières années et porte généralement sur le perfectionnement des travailleuses et travailleurs dans les nouvelles technologies. Parmi les catégories qui fréquentent les collèges, on observe : des chefs de famille monoparentale bénéficiant des mesures d'aide sociale ; des personnes qui, à l'enseignement régulier, viennent chercher une formation technique complète ; des bénéficiaires de l'assurance-chômage voulant une formation technique ; des femmes désirant retourner sur le marché du travail ; des travailleuses et travailleurs qualifiés voulant actualiser leurs compétences, se perfectionner ou se recycler au secteur technique ; des regroupements de travailleuses et travailleurs dans un secteur spécifique de l'économie, comme celui de l'assurance ou de la santé ; des personnes référées par les entreprises, pour la mise à jour de leurs compétences.

Dans les universités, enfin La démarcation entre jeunes et adultes est difficilement perceptible, sauf dans quelques programmes spécifiques s'adressant à des clientèles cibles. On peut dire que les populations adultes sont partout à l'université, même si elles sont plus nombreuses dans les certificats et dans la formation à temps partiel. Signalons toutefois qu'on y retrouve : des personnes, sans DEC, qui se préparent à être admises à un programme ; de nombreux adultes venant chercher un certificat, pour compléter ou élargir leur formation ; des personnes qui se préparent à accéder à des promotions ou veulent accroître leurs chances d'emploi ; des professionnels ou des cadres qui viennent actualiser leurs compétences, pour tenir compte des développements scientifiques et technologiques ; des personnes immigrantes venant chercher une mise à niveau professionnelle pour pouvoir avoir accès au marché du travail au Québec ; des personnes qui veulent poursuivre leur développement personnel ou leur culture générale ; des personnes issues des corporations ou des associations professionnelles, en vue d'assurer leur développement professionnel ; des personnes référées par les entreprises, pour la mise à jour et le développement de leurs compétences.

4.1.2.3 Des points de convergence

Les populations adultes sont très diversifiées quant à leurs caractéristiques et présentent des objectifs de formation très différents. On peut toutefois déceler chez elles certains points de convergence.

En premier lieu, il faut souligner que les populations adultes ne constituent pas, généralement, une clientèle captive. Chacun garde, malgré certaines contraintes, le pouvoir de décider de ses objectifs de formation et des moyens qui lui conviennent le mieux pour les atteindre. ***En deuxième lieu***, le temps demeure une denrée rare pour la plupart des adultes qui cherchent une solution à court terme en formation générale ou en formation professionnelle et qui sont obligés de composer avec toutes leurs autres responsabilités et obligations. ***En troisième lieu***, leurs besoins et leurs objectifs de formation sont en lien direct avec leur situation de vie ou de travail et la formation est pour eux un moyen de s'outiller, afin d'être capables de relever les défis auxquels ils doivent faire face. ***En quatrième et dernier lieu***, la grande majorité des adultes ont généralement une maturité et des acquis d'expérience de vie et de travail et un niveau élevé de motivation.

4.1.3 Des paradoxes à assumer

L'éducation des adultes devra faire face, au cours de la présente décennie, à des paradoxes qui, sans être tous nouveaux, prendront du moins une place importante dans les débats sur les finalités, les objectifs, les priorités et les plans d'action. Le Conseil considère que d'identifier ces paradoxes et de les faire connaître permet de mieux saisir la complexité de l'éducation des adultes. On comprend qu'il ne faut pas choisir l'un des pôles contre l'autre. Mais on sait aussi que la chose n'est pas facile et requiert une vigilance éducative de tous les instants.

4.1.3.1 Démocratisation et qualité

Le premier paradoxe concerne la démocratisation par rapport à la qualité de la formation. Il n'est pas propre à l'éducation des adultes, mais il présente des connotations particulières lorsqu'il s'agit des adultes, qui ne constituent pas une clientèle captive. Ce paradoxe peut aussi se traduire par l'accessibilité au regard de l'adaptation de la formation et des services aux populations adultes. Il est primordial de poursuivre l'objectif de l'accessibilité de l'éducation des adultes. L'éducation des adultes a une immense responsabilité d'information, de sensibilisation et d'animation pour développer, en particulier auprès de la population la plus démunie sur le plan de la formation, le goût et le désir d'apprendre et de s'engager dans un processus de formation continue. Cette responsabilité est particulièrement difficile auprès des analphabètes et des travailleuses et travailleurs peu scolarisés ou non qualifiés. L'accessibilité est aussi nécessaire parce que l'éducation des adultes doit également, dans une économie en mutation, être un pivot de la reprise et du développement économique.

Au même moment, l'éducation des adultes doit aussi faire face à une clientèle hétérogène, avec des besoins diversifiés, et dispenser des services adaptés et de qualité, avec des ressources humaines limitées. Il y a là pour la société,

pour les gouvernements, pour les dirigeants des établissements d'éducation et pour les responsables de l'éducation des adultes une exigence de taille, car les tendances des années 90 vont précisément dans le sens d'une augmentation de la demande de formation, en même temps que d'une diversification des populations adultes.

Il ne saurait être question, on le conçoit bien, de choisir un objectif aux dépens de l'autre. La seule voie de solution possible demeure d'aller le plus loin possible dans l'atteinte des deux objectifs. La tentation pourra être grande d'accorder plus d'attention, de ressources et de temps aux clientèles «payantes», dans un contexte de ressources limitées, et de s'inscrire dans un marché de la formation. Les deux objectifs doivent pourtant guider les choix et l'action, soit la qualité et l'adaptation de la formation et des services, d'une part, et l'accessibilité, à commencer sans doute par l'accessibilité pour les plus démunis sur le plan de la formation, d'autre part. Les services devraient être disponibles pour les autres en leur demandant, au besoin, leur participation financière.

4.1.3.2 Formation courte et formation qualifiante

Un deuxième paradoxe a trait aux formations courtes et non reconnues, par rapport aux formations intégrées et reconnues, qu'on appelle généralement des formations qualifiantes. Les débats que l'on vit à l'enseignement régulier entre l'approche modulaire et l'approche programme sont d'autant plus aigus lorsqu'il s'agit des populations adultes. D'une part, il faut répondre aux besoins des usagers et faire en sorte que la formation soit pour eux un moyen efficace de s'instrumenter et de mettre à jour leurs compétences; d'autre part, la formation doit être de bonne qualité et être le plus possible reconnue officiellement. Il y a le plus souvent une tension, voire un affrontement, entre les besoins immédiats de formation de la personne et les exigences d'une formation intégrée de qualité et reconnue.

On ne peut résoudre ce paradoxe par le choix d'une approche aux dépens de l'autre. Il sera nécessaire de se tourner vers l'adulte, sa situation de vie, ses caractéristiques, ses besoins et ses objectifs et de déterminer avec lui, après l'avoir bien informé, quelle est la formation souhaitable. À première vue, pour des personnes peu scolarisées ou non qualifiées, en autant que cela soit possible sur le plan financier, l'accès à un programme intégré à temps complet devrait être privilégié et soutenu. Une formation par module, à temps partiel, pourrait mieux correspondre aux besoins de la majorité des personnes déjà scolarisées ou qualifiées, qui recherchent souvent une mise à jour ou un perfectionnement. Quoi qu'il en soit, il y aurait lieu de s'interroger dans chaque cas.

Étant donné toutefois que les adultes adoptent le plus souvent un cheminement discontinu, où des périodes de formation se font en alternance ou en concomitance avec le travail ou d'autres activités, et étant donné qu'ils capitalisent tout au long de leur vie des acquis de formation, il est particulièrement important qu'ils obtiennent une reconnaissance de leur formation — unités d'éducation continue, crédits — et que, autant que possible, celle-ci puisse éventuellement se cumuler en vue d'un certificat,

d'un diplôme ou d'une quelconque qualification. Il serait pénalisant pour un adulte d'avoir suivi de multiples formations — parfois décidées par son employeur, pour des fins de production — et de ne pas pouvoir les faire valoir à un nouvel employeur ou pour l'obtention d'un nouvel emploi. La mobilité et la capacité de s'adapter étant de plus en plus requises sur le marché du travail, chaque personne est en droit de recevoir une reconnaissance sociale de ses acquis, même lorsqu'il s'agit de formations courtes.

4.1.3.3 Spécificité et intégration de l'éducation des adultes

Un troisième paradoxe existera encore à l'éducation des adultes, au cours des années 90, c'est celui du respect de la spécificité de l'éducation des adultes et de son intégration à l'ensemble du système scolaire. Il va de soi que, pour répondre aux besoins de diverses populations adultes et tenir compte de leurs caractéristiques et de leurs besoins, l'éducation des adultes doit posséder une certaine autonomie. Il faut être capable d'une grande souplesse et d'une forte capacité d'adaptation de l'organisation et des services. En même temps, il est essentiel que l'éducation des adultes ne soit pas marginalisée, qu'elle soit davantage assumée par l'ensemble de l'établissement et qu'on prenne les moyens pour assurer une utilisation optimale des ressources. En un sens, chacun admettra le bien-fondé d'échanges de services entre le secteur des jeunes et le secteur des adultes.

L'éducation des adultes peut être une source de renouveau pour l'ensemble du système. On ne doit toutefois pas confondre intégration et assimilation. Une des pistes à explorer pourrait être de distinguer les services directs aux populations adultes — où il faut respecter la spécificité de "a clientèle — de la question des structures des établissements. Tout comme les établissements doivent respecter les exigences de certains types de formation et les caractéristiques de certaines clientèles jeunes — enfants handicapés, enfants en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, enfants allophones, enfants de milieux défavorisés —, ils doivent s'assurer de respecter les caractéristiques des populations adultes et de leur offrir des services adaptés. Tout comme le développement de pratiques de pédagogie différenciée a contribué au respect des caractéristiques de certaines clientèles jeunes, les principes et les pratiques andragogiques constituent la base même du respect de la spécificité des populations adultes. Le défi qu'auront à relever les établissements n'est pas tant une question de structures qu'une affaire de gestion de la spécificité de services adaptés aux diverses populations adultes.

4.1.3.4 Cohérence et diversité

Un autre paradoxe avec lequel devra composer l'éducation des adultes au cours des années 90 est celui d'assurer la cohérence, tout en favorisant la diversification des intervenants, des modalités et des moyens de formation. La cohérence des orientations, des objectifs et des programmes d'action est essentielle mais ne signifie pas l'uniformisation. En raison même du grand nombre de personnes à desservir et de la diversité de leurs besoins, il est impensable qu'un système uniforme ou qu'un seul type d'intervenants puisse répondre à la demande. Les deux volets sont importants : la cohérence permet d'orienter l'ensemble des actions dans une direction et de faire participer

les divers intervenants à un objectif commun, tout en favorisant la canalisation des énergies et des complémentarités; par contre, le respect de la diversité, la souplesse de l'organisation et la décentralisation des pouvoirs sont essentiels, si l'on souhaite offrir et dispenser des services adaptés.

Il est donc important de favoriser la diversification des modalités et des moyens de formation, tout en ayant des orientations claires et un cadre général, dans lequel chaque intervenant pourra inscrire ses activités. Il sera alors sans doute nécessaire que chaque organisme ne se perçoive pas comme ayant un mandat exclusif. La cohérence devra à la fois viser des collaborations et assurer des complémentarités. La concertation des intervenants aux paliers national, régional et local est souhaitable et, bien que pleine d'embûches, elle devra continuer d'être promue et encouragée. Il est toutefois peut-être plus réaliste de penser cohérence en termes de coordination des services aux populations adultes, de complémentarité dans l'action et d'utilisation optimale des ressources et de laisser une large marge de manœuvre aux organismes locaux, dans le respect des grandes orientations et du cadre général.

4.1.3.5 Demande croissante et ressources limitées

La croissance de la demande et la diversification de la clientèle et des besoins côtoieront de plus en plus des ressources financières réduites. Cela pourra avoir des conséquences à la fois sur l'accessibilité de la formation et des services, mais aussi, et peut-être surtout, sur leur adaptation aux caractéristiques et aux besoins des populations adultes et sur le soutien personnalisé nécessaire à de nombreux adultes. En contexte de ressources limitées, le danger est grand de se tourner vers les formations et les clientèles payantes, de développer des formations autofinancées ou des services pour les grandes entreprises, au détriment des PME et des populations adultes plus démunies.

Dans les choix à faire concernant l'utilisation des ressources publiques, il faut sans doute adopter une perspective d'éducation permanente et un souci d'aider de façon prioritaire les populations adultes les plus démunies. Ceci n'exclut pas que des services soient dispensés à des personnes ou à des groupes mieux nantis, moyennant leur participation financière, ou encore que certains services payants servent à financer des activités pour des populations plus démunies. Il y a là des priorités à établir en tant que service public d'éducation. Une autre voie consiste à décentraliser le plus possible les décisions et les ressources, dans la perspective d'un meilleur service direct à la clientèle. Comment peut-on expliquer, par exemple, la partie importante des budgets qui ne va pas en services directs à la clientèle, les montants non dépensés et les services non offerts en raison de normes ou de règles administratives, alors même que les besoins dans chaque milieu sont de plus en plus grands et de plus en plus diversifiés?

4.1.3.6 Formation scolarisante et formation fonctionnelle

L'éducation des adultes, et ce n'est pas une situation nouvelle, vivra au cours des années 90 un autre paradoxe : celui de la formation scolarisante par rapport à la formation fonctionnelle[10]. Ce paradoxe touche aussi directement l'accessibilité et l'adaptation. Il serait non conforme aux caractéristiques, aux besoins et aux objectifs des populations adultes de choisir un volet aux dépens de l'autre. Autant la formation scolarisante conduisant à des diplômes correspond aux attentes et aux besoins de certaines populations adultes et fait partie de leur progression sociale ou professionnelle, autant la formation fonctionnelle est précieuse pour d'autres populations adultes, car elle permet à des personnes de s'outiller pour faire face à des changements dans leur vie ou dans leur travail. Pensons, par exemple, à la mise à jour des compétences face à une nouvelle technologie, à un nouveau procédé de fabrication ou à de nouveaux équipements, grâce à des activités de formation sur mesure. La formation fonctionnelle peut également être très significative pour des personnes analphabètes, mais aussi pour des personnes ayant à faire face à des problèmes sociaux ou familiaux ou qui souhaitent participer pleinement à la vie sociale, culturelle, politique et économique de leur milieu.

La priorité qui doit continuer d'être accordée à la formation scolarisante ne doit pas cacher l'importance qu'on doit aussi accorder aux formations fonctionnelles, qui permettent de rejoindre plus d'adultes et qui sont souvent plus signifiantes pour les gens. Certaines formes de reconnaissance des formations fonctionnelles pourraient être davantage exploitées, telles les unités d'éducation continue. Il faut aussi explorer les diverses voies non scolaires de la formation fonctionnelle. D'autres pays ont exploré ces voies alternatives, telles que la formation en entreprise, l'alternance formation-travail, les cercles d'études, l'action des groupes populaires ou la formation à distance.

4.1.3.7 Prise en charge personnelle et formation structurée

Enfin, on peut observer une opposition apparente entre, d'une part, le fait qu'apprendre est une action volontaire et responsable, où chacun élabore le menu de sa formation selon ses besoins, et d'autre part, la poursuite de la rigueur et de la qualité d'une formation structurée. La responsabilisation de l'adulte et la place que doit prendre sa participation aux diverses étapes du processus de formation ne doivent en aucune façon diluer la qualité de la formation, réduire les contenus et entraîner des évaluations à la baisse ou des reconnaissances à rabais.

Faire participer les adultes, les consulter sur les contenus, tenir compte de leur situation de vie et de leurs expériences antérieures sont des principes de l'andragogie et balisent en quelque sorte la relation à privilégier entre les formateurs et les adultes, de même qu'entre les établissements et les adultes. Même les formations pointues peuvent contribuer au développement

10. La formation fonctionnelle vise à instrumenter les personnes face à leur situation de vie, que ce soit dans leur environnement social ou familial ou dans leur situation de travail. L'objectif principal n'est alors ni la scolarisation, ni l'obtention de diplôme.

de l'autonomie personnelle, si elles permettent de faire des transferts dans diverses situations. Il y aura donc des équilibres difficiles à trouver et à protéger entre la participation des adultes et la rigueur de la formation et ces équilibres ne sont pas possibles par une simple reproduction des modèles et des pratiques en vigueur chez les jeunes.

4.2 Des orientations à poursuivre

Les tendances des années 90 laissent entrevoir une croissance importante de la demande de formation de la part des entreprises, des groupes professionnels et sociocommunautaires et de la part des individus eux-mêmes. Les changements nombreux et rapides de la société — notamment les profondes mutations économiques — présentent des conséquences pour la collectivité comme pour les personnes et mettent en évidence de nouveaux besoins de formation. Pour relever les défis qui pointent pour l'an 2000 et apporter des correctifs aux problèmes qui demeurent, la société québécoise, en général, le système d'éducation et les établissements, en particulier, doivent se donner des orientations claires pouvant aider au choix des priorités, guider l'action et assurer une utilisation optimale des ressources, toujours dans la perspective d'une plus grande accessibilité et d'une meilleure adaptation de la formation et des services. Le Conseil retient ici six orientations fondamentales, susceptibles de favoriser le développement de l'accessibilité et de l'adaptation de l'éducation des adultes d'ici l'an 2000.

4.2.1 Se centrer sur les diverses clientèles adultes, leurs caractéristiques et leurs besoins

Cette orientation constitue l'assise même de l'éducation des adultes, car l'adulte doit être le cœur même de l'organisation et de l'action, tant dans les ministères et les organismes que dans les classes. La pertinence de cette orientation n'a pas à être démontrée longuement. Il suffit de constater que la presque totalité des obstacles à l'accessibilité et à l'adaptation de la formation et des services dépend de politiques, de mesures et de pratiques qui, dans leur conception même, ne tiennent pas compte du fait que ***la clientèle adulte est très hétérogène et que les besoins des uns sont différents des besoins des autres***. Se centrer sur les clientèles adultes, leurs caractéristiques et leurs besoins constitue le meilleur moyen de s'ajuster à l'évolution même de notre société, de répondre aux besoins nouveaux de formation et d'assurer l'utilisation optimale des ressources. Cette orientation, qui devrait être la base même du système d'éducation, prend toutefois une importance particulière en éducation des adultes, en raison même de la grande diversité des clientèles adultes, en raison aussi du fait que les adultes ont accumulé des expériences de vie et de travail et qu'ils ne constituent pas une clientèle captive.

Alors même que les établissements sont les mieux placés pour identifier les caractéristiques de chaque clientèle, pour connaître leurs besoins de formation, pour offrir de la formation et des services vraiment adaptés aux diverses clientèles, on constate qu'ils n'ont pas toute la marge de manœuvre nécessaire pour assumer leur mandat et qu'ils sont souvent devenus des exécutants de décisions centrales — par exemple, critères d'admission, durée de la formation, nombre d'élèves par groupe, limites aux services de préformation et de postformation. Il paraît essentiel, tant aux ministères

que dans les établissements, que les décisions soient centrées sur les diverses clientèles adultes, leurs caractéristiques et leurs besoins et que, devant la grande diversité des clientèles et des besoins, chaque organisme dispose de la souplesse nécessaire pour pouvoir offrir et dispenser des services adaptés.

Cette orientation signifie ***une diversification des modèles de formation et la mise en place de modalités et de formats adaptés pour la dispenser***. L'établissement doit pouvoir offrir des «voies alternatives» à l'adulte. Il s'agit donc d'accorder plus d'importance à l'atteinte des objectifs de la formation qu'aux modalités mêmes de son acquisition. En ce sens, une collaboration étroite doit s'établir entre les réseaux publics d'éducation et les autres réseaux de formation. Les entreprises, les associations professionnelles, les médias, les autres moyens non institutionnels et l'éducation des adultes non formelle sont, pour de nombreux adultes, les seules façons de s'alphabétiser, d'accroître leur formation de base, de se donner des instruments pour relever les défis quotidiens, d'acquérir ou d'actualiser leurs compétences professionnelles et, somme toute, de reprendre confiance en eux et de se prendre en charge.

Se centrer sur la clientèle adulte, ses caractéristiques et ses besoins, c'est certes offrir des réponses adaptées à ses besoins à court terme, mais c'est aussi voir la personne dans sa globalité, en tenant compte de l'ensemble de ses rôles, et c'est la former pour le moyen et le long termes. La mission éducative va au-delà des formations pointues, sans pour autant les dévaluer ni les exclure, pour viser la formation fondamentale de la personne.

Cette orientation implique également qu'on suscite ***la participation active de l'adulte à toutes les étapes du processus de formation***. On l'a dit et répété: l'adulte est l'agent principal et le premier responsable de sa formation. Aussi doit-on l'aider à préciser ses objectifs et à élaborer son plan de formation; mais il lui appartient d'identifier ses besoins, de se fixer des objectifs et d'élaborer son propre plan de formation. Les services d'accueil et de référence peuvent jouer ici un rôle de premier plan pour aider l'adulte dans sa démarche. L'adulte doit pouvoir faire reconnaître ses acquis extrascolaires et participer au choix des modalités et des moyens de sa formation. Les principes mêmes de l'andragogie s'appuient sur une large participation des adultes, sur leur responsabilisation à l'égard de leur formation, pour laquelle les intervenantes et intervenants deviennent des aides et des facilitateurs. Cette participation s'applique aussi au moment de l'évaluation: l'auto-évaluation peut devenir une phase importante de prise de conscience de ses propres faiblesses et des manques à combler. La participation de l'adulte à sa propre formation implique également qu'il puisse intervenir dans le cadre même de la vie d'un établissement, pour contribuer à en faire un lieu de formation accessible et adapté. Cela suppose que des mécanismes soient mis en place pour faire participer les étudiantes et étudiants adultes à la vie de l'établissement.

4.2.2 Modifier le système d'éducation selon une perspective d'éducation permanente

La seule nécessité d'éducation continue dans le contexte actuel devrait être suffisante pour, d'une part, ne pas concevoir la formation initiale comme terminale et, d'autre part, ouvrir l'éducation des adultes — formelle et non-formelle — à l'ensemble de la population adulte. Faut-il rappeler que plus de 80 % de la population est adulte et que 70 % de la main-d'œuvre de l'an 2000 est déjà sortie des écoles? Étant donné à la fois le faible degré de scolarisation et de qualification de la main-d'œuvre actuelle, le phénomène de vieillissement de la main-d'œuvre et l'importance des défis lancés par la technologie et la concurrence internationale, l'éducation des adultes est appelée à jouer un rôle primordial, dans une optique d'éducation permanente. La société québécoise doit remettre en marche l'économie et l'emploi pour conserver son niveau et sa qualité de vie et c'est pour une bonne part par la formation continue des adultes, incluant la formation de la main-d'œuvre, qu'elle pourra y parvenir. Le nombre et la rapidité des changements sociaux et culturels obligent en effet les personnes à poursuivre leur formation continue. La formation initiale elle-même doit être revue dans une perspective d'éducation permanente. Et ce n'est pas seulement quelques clientèles cibles ou quelques groupes spécifiques qui se trouvent dans l'obligation de poursuivre leur formation; chaque adulte a des besoins de formation continue à satisfaire, pour pouvoir répondre aux exigences de la société de l'an 2000.

Adopter une perspective d'éducation permanente, ***pour le système d'éducation***, signifie donc s'assurer que la formation initiale donne aux étudiantes et étudiants les compétences de base requises par la vie active et les outils nécessaires à leur formation continue. Cela implique de faire en sorte qu'aucune formation ne soit terminale; elle doit au contraire demeurer ouverte à des formations ultérieures et permettre des discontinuités, des aller-retour et des bifurcations. Adopter une perspective d'éducation permanente, c'est encourager les jeunes à poursuivre le plus loin possible une formation fondamentale, mais c'est aussi rendre accessibles aux adultes des activités de formation, en vue de leur développement personnel et de l'accroissement de leurs compétences. Essentiellement, il s'agit ici d'ajuster le système d'éducation, ses orientations, ses priorités et ses programmes à une perspective d'éducation permanente. Mais cela implique aussi que les structures et l'organisation même des ministères concernés reflètent cette perspective, de façon à rendre visible leur mission tant auprès de la clientèle jeune qu'auprès de la clientèle adulte. Ce sont là les deux composantes d'un système d'éducation ayant adopté une perspective d'éducation permanente.

Pour les organismes et les établissements locaux, adopter une perspective d'éducation permanente suppose aussi qu'il leur faut reconnaître que leur mission éducative porte à la fois sur la clientèle jeune et la clientèle adulte. Le seul fait que la clientèle adulte est en train de devenir soit égale soit supérieure à la clientèle jeune, au sein des établissements, devrait être suffisant pour entraîner l'examen des priorités, revoir l'allocation des ressources et repenser les services offerts.

4.2.3 Rechercher un meilleur équilibre entre les objectifs sociaux, culturels et économiques

La situation actuelle révèle un glissement de l'éducation des adultes vers des objectifs purement économiques. Mettre de côté les objectifs sociaux et culturels ou leur accorder une importance moins grande risque de réduire la portée de la mission éducative. Cette tendance à accorder priorité aux objectifs économiques reflète à la fois les préoccupations de la société et les préoccupations des individus au cours de la présente décennie. Il ne s'agit pas ici de rejeter des objectifs économiques qui demeurent de première importance, mais plutôt de montrer qu'ils ne recouvrent pas la totalité de la mission éducative et des besoins des diverses clientèles adultes.

En premier lieu, l'éducation des adultes doit certes poursuivre des objectifs liés à l'économie. Cela signifie qu'il lui faut rendre l'individu et l'entreprise mieux instrumentés pour relever les défis liés à une profonde mutation économique. Pour l'individu comme pour la société, les objectifs économiques sont considérés comme très importants dans le contexte des années 90. Pour l'individu, en effet, les raisons liées à l'emploi sont le plus souvent celles qui sont déterminantes dans la poursuite de sa formation. Il vise soit d'accéder à un emploi soit de s'y maintenir soit d'y progresser, dans un contexte où les exigences de compétence sont de plus en plus élevées. En ce qui concerne la société, en revanche, on est de plus en plus conscient que sa force en contexte de concurrence mondiale repose d'abord sur la compétence de sa main-d'œuvre. Le capital et les technologies, si imp-rtants soient-ils, ne sont plus les premiers facteurs de différenciation entre les pays: leur efficacité dépend grandement de la qualité des ressources humaines[11].

Selon cette perspective, augmenter la formation de base des jeunes, leur assurer une formation professionnelle qui s'appuie sur des fondements scientifiques et technologiques solides, accorder une large place aux apprentissages transférables, accroître le niveau de formation de base et de qualification professionnelle des travailleuses et travailleurs, c'est contribuer à l'atteinte des objectifs économiques des individus et de la société et c'est également travailler dans une perspective de développement durable des ressources humaines. Il y a là pour l'éducation, en général, et l'éducation des adultes, en particulier, un défi majeur qui va bien au-delà de la simple adaptation des personnes à une technique ou à une machine. L'éducation peut contribuer au développement économique non seulement en faisant acquérir des formations techniques, mais aussi en élargissant la formation aux réalités, aux exigences et aux tendances du marché du travail et de la société. Pensons ici, par exemple, à l'environnement, à la santé au travail, aux nouveaux modes de gestion participative, à la responsabilisation des personnes et des équipes de travail, à la recherche de la qualité totale et au développement de l'entrepreneurship.

11. Voir, par exemple, Robert B. Reich, «Who is Us?», dans ***Harvard Business Review***, janvier — février 1990, «A Nation's most important competitive asset is the skills and learning of its work force» (p. 53).

En second lieu, l'éducation des adultes ne saurait pourtant être confinée aux seuls objectifs économiques des individus, des entreprises et de la société. L'individu n'est pas seulement un travailleur et un producteur. Les personnes doivent également assumer des responsabilités sociales et familiales et elles sont constamment en démarche de développement personnel et culturel. Elles ont à relever des défis dans leur vie personnelle et à faire face à de multiples changements. Un système fondé sur l'éducation permanente doit être conçu pour permettre aux personnes de se donner les instruments les rendant capables de relever les défis quotidiens, de faire face aux changements et de participer activement à l'évolution sociale, culturelle et politique de leur milieu. Il doit également aider à se prendre en charge, à accroître sa confiance en soi et à se développer dans sa globalité.

L'éducation des adultes doit poursuivre le développement des personnes dans leur globalité, en fonction d'objectifs sociaux et culturels. En un sens, ces objectifs comportent des dimensions économiques, si l'on pense aux liens entre la qualité de vie et la productivité, mais aussi à la part grandissante des ressources affectées aux coûts sociaux. Le développement global des personnes sert d'abord chaque personne, mais il contribue également au développement d'une société sur les plans économique, social et culturel. Il y a là des synergies, des interrelations et des renforcements à promouvoir.

4.2.4 Décentraliser des pouvoirs et des ressources vers les organismes locaux

Le bilan de la situation actuelle a démontré que de nombreux problèmes en éducation des adultes sont le résultat d'une trop grande centralisation des décisions et des ressources. On a déjà noté la tendance à normaliser, à uniformiser et à contrôler. Plus il y a de règlements, d'instructions et de directives, plus on déresponsabilise les organismes locaux, qui peuvent alors justifier leur inaction par des encadrements ministériels trop contraignants. Si le respect des normes et des directives devient trop contraignant, l'adulte risque de ne plus être la préoccupation majeure. La part des énergies et des ressources consacrées à l'encadrement et au contrôle administratif ne peut finalement être consacrée à des services directs à la clientèle. Les structures centrales sont maintenant en place et les administrations locales sont devenues plus compétentes et plus expérimentées: il est souhaitable que ces dernières aient plus de pouvoirs et de responsabilités.

En premier lieu, les organismes scolaires locaux, qui sont les plus près des personnes, des groupes et des entreprises, sont en principe les mieux placés pour apporter des réponses adaptées, fixer des priorités d'action et respecter les caractéristiques des individus et du milieu. Les décisions devraient se situer le plus près possible des opérations, si l'on veut que les services correspondent véritablement aux besoins et que les ressources soient les mieux utilisées possible. Ce sont les organismes locaux qui ont la responsabilité de servir leur population; ils doivent quotidiennement assumer des décisions et des choix importants à cet égard. Leur confier plus de pouvoirs et de responsabilités, c'est faire un pas en direction de services éventuellement plus accessibles et mieux adaptés.

En deuxième lieu, les organismes scolaires locaux sont déjà associés à divers groupes de leur milieu, dans des perspectives de développement régional et de développement des collectivités. Ils peuvent donc adapter leurs services à des problématiques locales et régionales. Ils doivent avoir une marge de manœuvre locale suffisante, qui leur permette de collaborer avec des groupes et des entreprises de leur milieu et de répondre adéquatement à leurs besoins.

En troisième lieu, il va de soi que, pour assurer la cohérence et la coordination des services aux populations adultes, les établissements d'éducation d'un milieu doivent collaborer entre eux et avec les organismes du milieu, dans le cadre d'une planification stratégique. Cette planification doit cependant accorder une large place à la souplesse, à la créativité et aux possibilités d'adapter les services aux réalités locales et régionales.

En quatrième et dernier lieu, il faut être conscient qu'il ne suffit pas que des pouvoirs et des responsabilités soient décentralisés vers des administrations locales pour que les adultes soient mieux servis. On ne doit pas tomber ici dans la pensée magique. Pour que les adultes soient mieux servis, c'est toute la culture de l'établissement ou de l'organisme qui doit être axée sur une offre de services véritablement accessibles aux adultes et adaptés à leurs besoins. Cela signifie que la préoccupation des clientèles adultes se situe au cœur des manières de penser et d'agir au sein de l'établissement ou de l'organisme : on est alors soucieux de bien connaître ces clientèles et leurs besoins et de les considérer comme des clientèles étudiantes à part entière ; et la culture institutionnelle comporte alors, comme l'une de ses dimensions essentielles, le souci de rendre des comptes à la population du milieu.

4.2.5 Assurer le leadership, la cohérence, la continuité et la coordination des actions menées auprès des adultes

Toutes les personnes consultées ont déploré l'absence de leadership, de vision d'ensemble, de cohérence, de continuité et de coordination dans l'action. L'unanimité se fait pour qualifier l'éducation des adultes de fouillis, où l'ambiguïté semble être devenue la caractéristique principale. Ce sont finalement les adultes qui en paient la facture et en subissent les effets pervers. Il y a là un grand ménage à faire, pour que cesse un certain gaspillage d'énergies et de ressources et qu'on se concentre sur les services directs à la population adulte. C'était un des objectifs majeurs de l'énoncé de politique et plan d'action gouvernemental de 1984, mais il faut bien constater qu'on n'a pas réussi à faire converger tous les intérêts.

Les organismes locaux sont les exécutants d'une multitude de programmes provenant de deux gouvernements et de plusieurs ministères. Chacun des programmes a ses critères, ses normes, ses règles de financement et ses contrôles. Il est localement très difficile, dans ce contexte, de planifier ses interventions en éducation des adultes. Les changements constants apportés aux politiques et aux programmes gouvernementaux sont identifiés, par 60 % du personnel consulté par le Conseil, comme une contrainte à l'organisation. Les organismes locaux ont besoin de s'appuyer sur une vision d'ensemble, qui leur permette cependant d'assumer la responsabilité des

services directs aux adultes. Pour les populations adultes d'un milieu donné, l'important n'est pas de savoir s'il s'agit de tel ou tel programme, financé par tel ou tel ministère. L'important est d'avoir accès à de la formation et à des services adaptés.

Dans cette optique d'accessibilité et d'adaptation de la formation et des services directs aux adultes, il faut penser que doivent exister ***différents types de leaderships***. Ainsi, la responsabilité première de donner des services à une population adulte d'un territoire donné doit revenir à l'organisme local. C'est l'instance la plus près des personnes et d'un milieu donné. Il lui appartient donc de planifier ses services, d'établir ses priorités, de réaliser ses plans d'action, de les évaluer et d'en rendre compte à la population de son territoire. L'organisme local a un leadership responsable à assumer dans son propre milieu.

Il va de soi que les organismes régionaux et les ministères doivent aussi exercer leur leadership, en regard de leur mission respective. Mais ces leaderships doivent se situer dans la perspective d'orientations générales et de soutien aux organismes locaux. Par rapport aux organismes et aux établissements d'éducation, les ministères concernés doivent certainement assumer les responsabilités suivantes : fournir une vision d'ensemble et de grandes orientations ; instrumenter les organismes locaux, pour les aider dans leurs décisions ; accorder aux organismes locaux le soutien technique et financier leur permettant de réaliser leur plan d'action local. Il y aurait alors lieu de privilégier une organisation qui ferait du MEQ et du MESS les seuls porte-parole auprès de leurs réseaux pour tout programme gouvernemental. Il leur reviendrait de faire des ententes avec les autres ministères, ententes portant sur les programmes et les transferts budgétaires, ce qui réduirait d'autant les interventions d'autres ministères auprès des organismes locaux d'éducation. Une telle approche ne réglerait peut-être pas toute la question des dédoublements et des chevauchements au palier gouvernemental, mais elle aurait l'avantage de ne pas projeter les conflits de juridiction dans les milieux, de réduire la bureaucratie, de simplifier la vie aux organismes locaux et de ne pas pénaliser les adultes.

4.2.6 Assurer les ressources suffisantes pour accroître l'accessibilité et l'adaptation des services directs à la population adulte

La demande croissante de formation de la part de populations adultes de plus en plus hétérogènes et l'évolution même de la société qui connaît des transformations profondes et rapides font que le système actuel de financement de l'éducation des adultes doit être ajusté aux besoins et adapté à la nouvelle réalité[12]. En ce sens, accroître l'accessibilité et l'adaptation des services directs à la population adulte ne signifie pas exclusivement une augmentation des ressources gouvernementales.

12. Au cours de la prochaine année, le Conseil se propose d'étudier ce financement, dans l'optique de la réalisation de la mission essentielle des organismes à l'égard de la formation continue des populations adultes.

En premier lieu, il faut ***procéder à l'examen des sources financières*** de l'éducation des adultes. Jusqu'à maintenant, le Gouvernement était le fournisseur principal de ressources financières pour les établissements, pour les groupes populaires, pour les entreprises et pour les individus. Devant la croissance de la demande de formation et la progression des coûts, le Conseil estime qu'il est pertinent de tenir un débat public sur le financement de l'éducation des adultes et il compte y participer, comme on vient de le rappeler. Revoir les sources de financement consiste à se demander, par exemple : qui retire des profits de la formation ? dans quelle proportion chacun doit-il contribuer ? quelles devraient être les priorités du financement gouvernemental ?

En second lieu, il est essentiel de ***revoir le volume des ressources financières*** consacrées à l'éducation des adultes. Devant une clientèle en forte croissance et des besoins de plus en plus pressants et diversifiés, il est inconcevable de penser pouvoir répondre à la demande et satisfaire les besoins, avec le niveau actuel de ressources financières consacrées aux services directs à la clientèle. Le premier pas à franchir est sans doute de s'assurer que les ressources financières soient bien utilisées et que tout soit fait pour que le maximum de ces ressources ne se perde pas dans la bureaucratie et les encadrements, mais soit plutôt affecté aux services directs à la clientèle. Le deuxième pas consiste sans doute à préciser les objectifs à atteindre, les clientèles à satisfaire et les besoins auxquels il faut répondre aux cours des années 90. Un troisième pas doit permettre d'établir le volume de ressources requis et de fixer un calendrier de mise en œuvre, lesquels respectent à la fois la capacité de payer des gouvernements, des entreprises et des individus et les priorités sociales établies. Ici aussi, il faut se demander : la mission de formation auprès des clientèles adultes doit-elle être considérée comme centrale ? en conséquence, quelle part des ressources faut-il y consentir ?

En troisième lieu, il est nécessaire de ***revoir les modalités de financement***, de façon à laisser une plus grande marge de manœuvre aux établissements et aux organismes : il faut qu'ils soient capables d'utiliser au mieux les ressources disponibles, pour répondre aux besoins de leur milieu et traduire ces ressources en services directs à la clientèle. Une décentralisation de décisions et de ressources devrait permettre, d'une part, de réduire les coûts des structures et de la bureaucratie et, d'autre part, de mieux répondre aux besoins des personnes et des milieux.

La décentralisation ne signifie toutefois pas qu'il faille passer ses responsabilités à d'autres lorsque la situation est devenue difficile ni adopter des attitudes de laisser-faire. Les contrôles budgétaires a posteriori — qu'il ne faut pas confondre avec le contrôle par l'extrant[15] — pourraient remplacer bien des normes et des formulaires. Si nécessaire, des mesures de redressement pour des cas particuliers pourraient remplacer des règles tatillonnes et coûteuses d'application qui s'appliquent à tous.

15. Soit le financement par les taux de sanction et de diplomation.

En quatrième et dernier lieu, tout comme il est important de procéder de façon permanente à l'évaluation rigoureuse des politiques, des programmes et des mesures, il faut ***évaluer l'utilisation des ressources financières en fonction des résultats obtenus***. Une telle évaluation n'est pas uniquement la responsabilité des gouvernements ; c'est aussi la responsabilité des établissements et des organismes, au sein desquels les administrations doivent être tenues responsables de leurs gestes et de l'utilisation de leurs ressources.

* * *

Les changements profonds de la société mettent en évidence de nouveaux besoins de formation ; de plus en plus de personnes devront actualiser leur compétence et accroître leur formation. Se rappelant que la société québécoise de l'an 2000 repose pour une large part sur la compétence de sa main-d'œuvre et que 70 % de cette main-d'œuvre est déjà sur le marché du travail, on est à même de constater les immenses défis que devra relever l'éducation des adultes. Dans ce contexte, il faut adopter des orientations précises pour le développement de l'éducation des adultes, des orientations qui vont à l'essentiel.

C'est dans cet esprit que le Conseil :

1. **invite les adultes à *s'engager individuellement et collectivement dans des démarches de formation continue* et à *utiliser l'éducation des adultes* comme moyen privilégié de *développement de leur plein potentiel* et comme moteur du *développement économique, social et culturel* ;**

2. **rappelle au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science l'importance d'*adopter résolument la perspective de l'éducation permanente*, de *faire de l'éducation des adultes une composante essentielle de leur mission* et de *traduire ces façons de voir dans leur fonctionnement quotidien* ;**

3. **recommande que les établissements d'éducation considèrent également l'*éducation des adultes comme une composante essentielle de leur mission*, rendent ainsi *le savoir et la compétence accessibles aux diverses populations adultes* et leur offrent en conséquence *des formations et des services adaptés à leurs caractéristiques et à leurs besoins* ;**

4. **signale que l'éducation des adultes doit, au cours des années qui viennent, *relever le difficile défi d'assumer certains paradoxes* — par exemple, ceux qui sont liés à la conciliation de la démocratisation et de la qualité, des formations courtes et des formations qualifiantes, de la cohérence des orientations et de la diversité des moyens —, dans l'optique de services accessibles aux adultes et adaptés à leurs besoins ;**

5. **recommande au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de poursuivre, de concert avec leurs réseaux, *les orientations suivantes*:**

   - ***se centrer nettement sur les diverses clientèles adultes*, sur leurs caractéristiques et leurs besoins;**
   - **inscrire concrètement le système d'éducation dans la *perspective de l'éducation permanente*;**
   - **rechercher un *meilleur équilibre entre les objectifs sociaux, les objectifs culturels et les objectifs économiques* de toute formation;**
   - ***décentraliser vers les organismes locaux d'éducation les pouvoirs et les ressources* qui leur permettent d'offrir aux populations adultes *les services les plus accessibles et les mieux adaptés possibles*;**
   - **assurer, chacun à son palier propre, *le leadership, la cohérence, la continuité et la coordination des actions* menées auprès des adultes;**
   - **garantir *les ressources suffisantes*, permettant d'accroître l'accessibilité et l'adaptation des services directs à la population adulte.**

CHAPITRE 5

UNE MISE EN OEUVRE CENTRÉE SUR L'ADULTE ET SES BESOINS

Dans le chapitre précédent, le Conseil a mis en évidence les défis que l'éducation des adultes doit relever au cours des années qui viennent et, dans la perspective de l'an 2000, il a retenu des orientations à poursuivre prioritairement. Ces orientations s'inscrivent fondamentalement dans une optique d'éducation permanente et poursuivent une double visée : accroître l'accessibilité de la formation et des services pour les diverses populations adultes et garantir l'adaptation de la formation et des services offerts aux adultes. Dans le présent chapitre, le Conseil propose des voies et des moyens d'action pour la mise en œuvre de ces orientations. Devant l'ampleur des tâches à réaliser, la quantité d'adultes à desservir, la diversité de leurs besoins et la limite des ressources disponibles, le Conseil, conscient qu'on ne peut tout faire, retient donc certaines priorités d'action.

Le présent chapitre comporte trois sections. ***Une première section*** porte sur les voies d'action à emprunter par rapport aux services, dans l'optique d'une approche « client ». ***Une deuxième section*** traite spécifiquement des activités de formation à mettre en œuvre, selon une approche différenciée. ***Une troisième section*** s'attache aux aménagements nécessaires tant au palier local que ministériel, dans la perspective cette fois d'une approche stratégique.

5.1 Les services : une approche « client »

Pour l'adulte, l'accès à la formation et à la réussite de son projet de formation dépend, dans une large partie, de l'accès à des services adaptés à ses caractéristiques et à ses besoins. C'est d'abord par rapport aux services de préformation, puis par rapport aux services d'aide personnalisée et aux ressources physiques, techniques et humaines, que le Conseil propose ici des voies et des moyens d'action, dans l'optique d'une approche centrée sur les besoins, les caractéristiques et les démarches de l'usager des services.

5.1.1 Des services de préformation

Ces services constituent la porte d'entrée de la formation pour la population adulte. Ils présentent une importance particulière, car ils sont déterminants dans la décision d'un adulte de poursuivre sa formation et de s'engager dans une démarche de formation continue. Ces services portent particulièrement sur la sensibilisation et l'information des adultes, les services d'accueil et de référence, les services de personnes-ressources en orientation et en formation et les services de reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires. Cette première voie d'action consiste à reconnaître, dans les faits, l'importance réelle de ces services et à accepter d'y consacrer des énergies et des ressources suffisantes.

La ***sensibilisation et l'information*** de la population adulte supposent la mise en œuvre des actions suivantes : *poursuivre et intensifier l'information sur la formation et les services disponibles auprès de la population en général ; développer l'information sur la reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires, sur le degré de difficulté des cours et sur les possibilités de recevoir de l'aide financière et de rencontrer des personnes-ressources ; se concerter, entre les organismes d'éducation et les établissements de tous les ordres d'enseignement d'une région ou d'un milieu, pour présenter aux adultes une publicité unifiée et un document*

intégré d'offre de services; intensifier la sensibilisation auprès des plus démunis sur le plan de la formation — en particulier, auprès des personnes analphabètes — et prioriser pour ces personnes l'accès à un soutien personnalisé.

Les ***services d'accueil et de référence*** portent à la fois sur l'information et le soutien professionnel, permettant à l'adulte de bien identifier ses besoins et de se donner un plan personnalisé de formation. Dans l'optique de l'approche client, il faut reconnaître dans les faits l'importance de ces services et prendre les moyens les plus adaptés localement pour qu'ils soient accessibles à l'adulte qui entreprend une démarche de formation. Les moyens d'action suivants devraient être privilégiés: *la responsabilité de rendre accessibles et adaptés ces services appartient à l'organisme local ou à l'établissement qui devrait établir, s'il y a lieu, des points de service sur son territoire; il lui appartient, avec les autres établissements et organismes d'éducation de son milieu, de décider ce qui a avantage à être mis en commun et financé conjointement; pour une meilleure utilisation des ressources, il faudrait aussi maintenir, par une indexation des subventions gouvernementales, le niveau des services actuels et accorder des allocations supplémentaires aux établissements et organismes d'éducation qui ont sur leur territoire un taux plus élevé que la moyenne de personnes analphabètes, de personnes défavorisées sur le plan de la formation ou une clientèle présentant des besoins particuliers, comme par exemple une population immigrante ou allophone; l'utilisation de l'ensemble des subventions gouvernementales pour ces services devrait être prioritairement une responsabilité des organismes locaux.*

Les ***services de personnes-ressources*** en orientation et en formation correspondent à des attentes et à des besoins d'une partie importante de la population adulte. Tout comme ils sont indispensables pour des jeunes qui ont à faire des choix de formation ou de carrière, ils sont essentiels pour les adultes: eux aussi doivent faire des choix de formation et prendre des décisions quant à leur orientation professionnelle. Pensons simplement aux jeunes «adultes» qui passent de l'école secondaire régulière à l'éducation des adultes. Ces jeunes de 16 à 19 ans ont particulièrement besoin d'être accompagnés et soutenus et des mesures de transition leur seraient certainement utiles pour la suite de leur cheminement. Pensons également à la clientèle immigrante, aux bénéficiaires de l'aide sociale ou de l'assurance-chômage, aux femmes voulant réintégrer le marché du travail, aux accidentés du travail, aux travailleuses et travailleurs licenciés qui se cherchent une voie d'avenir. Dans tous ces cas, de meilleurs services de préformation réduiraient les échecs, les abandons et les projets de formation non complétés. L'approche client impose, ici aussi, de reconnaître l'importance de ces services pour une partie importante de la population adulte et de les rendre accessibles. Parmi les moyens d'action à mettre en œuvre, le Conseil propose: *que chaque établissement prenne les moyens pour rendre accessibles ces services à la population adulte, en accordant priorité aux plus démunis sur le plan de la formation; que chaque établissement évalue la possibilité de regrouper ses ressources professionnelles, afin d'offrir un service équivalent à sa clientèle jeune et à sa clientèle adulte; que les*

ressources professionnelles indispensables aux clientèles jeunes et adultes ne soient pas les premières réduites lors de restrictions budgétaires, du fait que la qualité de leurs services ne se mesure pas en heures de formation ou en subventions additionnelles; qu'on affecte autant que possible ces ressources professionnelles le plus près possible des lieux de formation des adultes et que les adultes puissent compter sur le soutien suivi de l'une de ces personnes-ressources.

La ***reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires*** est une mesure importante d'accessibilité et d'adaptation des services pour les adultes. Elle permet en effet, d'une part, de reconnaître que des adultes ont acquis des éléments de formation dans leurs expériences de vie ou de travail et, d'autre part, de réduire la durée de la formation, en identifiant clairement les formations manquantes. L'évaluation et la reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires sont aussi importantes pour fins d'admission à la formation que pour fins d'avancement dans le programme. Une évaluation incomplète des acquis à l'admission peut leurrer l'adulte sur ses chances de réussite. Encore faut-il que cette évaluation des acquis respecte aussi les caractéristiques des adultes et ne soit pas conçue selon le modèle de l'évaluation des acquis scolaires des jeunes en formation initiale. Cette évaluation doit donc tenir compte du fait que les adultes ne sont pas en cheminement continu de formation et elle doit porter sur l'évaluation du niveau de développement général[1] et du niveau de compétences atteint. L'évaluation des acquis extrascolaires doit préserver la qualité et la crédibilité de la reconnaissance, mais elle ne doit pas être si technique et si compliquée qu'il devienne plus simple pour un adulte de prendre les cours prescrits. La rigueur scientifique et technique peut parfois devenir un prétexte pour éviter la généralisation de la reconnaissance des acquis, rendre les clientèles captives, conserver son personnel et accroître ses subventions. La voie d'action à poursuivre ici est certainement celle d'une généralisation de la reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires et d'une simplification de la démarche, en pensant d'abord aux intérêts réels de l'adulte.

Parmi les moyens proposés, soulignons les suivants: *que les ministères concernés accordent leur plein soutien technique et administratif aux établissements, en fournissant d'abord une instrumentation valable et diversifiée et en confiant aux administrations pédagogiques locales la responsabilité d'évaluer et de reconnaître les formations acquises; que chaque établissement prenne les moyens de rendre vraiment accessible aux adultes la reconnaissance des acquis extrascolaires et que les administrateurs locaux exercent pleinement les pouvoirs qu'ils ont d'accorder des exemptions et des équivalences; que chaque établissement exploite davantage la formule des admissions conditionnelles et développe des voies alternatives d'acquisition des formations manquantes; que les ministères et les établissements d'éducation de tous les ordres d'enseignement intensifient l'élaboration des programmes par compétence, et ce, autant en formation générale qu'en formation professionnelle; que,*

1. Des travaux sont en cours au MEQ pour définir le niveau de développement général et élaborer des instruments d'évaluation en conséquence.

en raison de la problématique particulière de la reconnaissance des acquis scolaires des populations immigrantes, on centralise les ressources et l'expertise dans quelques points de service à proximité de ces populations.

5.1.2 Des services d'aide personnalisée en cours de formation

Autant il est important d'informer et d'assister les adultes au début de leur démarche de formation, autant ces efforts peuvent être inutiles si les adultes ne peuvent pas avoir de soutien et d'aide personnalisée en cours de formation. Pour des adultes, ces service sont essentiels, en raison même du fait que la plupart ont quitté l'école depuis longtemps, qu'ils n'ont souvent pas acquis de méthode de travail intellectuel et qu'un nombre important ont connu l'échec à l'école ou connaissent encore aujourd'hui des difficultés personnelles ou des problèmes d'apprentissage. L'enquête menée par le Conseil a révélé que ce soutien personnalisé est fortement réclamé par les adultes consultés et que son absence est perçue par les personnels consultés comme une contrainte majeure pour les adultes. Le caractère hétérogène de la population étudiante adulte et la diversité des besoins viennent accroître l'importance de ces services. Dans l'optique de l'approche client, il faut certainement accorder priorité à ces services et même accroître de façon sensible les ressources qui y sont consacrées, particulièrement auprès des personnes les plus démunies.

Les besoins de services d'aide personnalisée de la part de la population adulte en formation supposent les actions suivantes: *évaluer et ajuster au besoin les énergies et les ressources consacrées à ces services; inclure dans la tâche des formateurs et formatrices la responsabilité d'apporter aux adultes cette aide personnalisée en dehors des périodes de cours et ajuster les conditions de travail en conséquence; accorder la priorité d'un soutien professionnel personnalisé aux personnes ayant des difficultés personnelles ou des problèmes d'apprentissage et leur assurer des services accessibles et adaptés; porter une attention particulière aux jeunes de 16 à 19 ans fraîchement issus de l'enseignement régulier, afin de mettre en place les mesures de transition et d'accompagnement dont ils peuvent avoir besoin; accroître les ressources pour tous ces services de telle sorte que les adultes aient vraiment accès aux services d'aide personnalisée dont ils ont besoin; élaborer dans chaque établissement un plan d'intervention personnalisée pour les clientèles adultes qui sont en difficulté en cours de formation.*

5.1.3 Des ressources physiques, techniques et humaines accessibles

L'accès aux ressources physiques, techniques et humaines des établissements constitue un volet important de l'approche client ici préconisée. L'enquête menée par le Conseil a révélé que des adultes éprouvent des difficultés par rapport aux heures d'ouverture ou à la qualité de certains services; il arrive même que des services n'existent pas dans l'établissement qu'ils fréquentent. Lors des consultations, on a pu observer également que des services accessibles à la clientèle régulière ne l'étaient pas toujours pour les clientèles adultes et que, dans certains établissements, des locaux, des équipements, des laboratoires, des ateliers, la bibliothèque ou le centre de documentation n'étaient finalement accessibles aux adultes que si les jeunes ne les utilisaient

pas. Il faut rendre accessibles aux adultes comme aux jeunes toutes les ressources des établissements et, si nécessaire, mettre en place des services spécifiques pour les adultes, en raison de leurs obligations familiales. Les ressources des établissements, propriétés de la population, doivent aussi être mises au service des entreprises, dans le cadre de leurs activités de formation pour leurs employés, et des groupes communautaires, dans le cadre des programmes d'éducation populaire.

La mise en œuvre de cette voie d'action suppose les mesures suivantes : *confirmer, lors de l'élaboration de l'enveloppe de base de chaque établissement, l'obligation de rendre accessible aux adultes l'ensemble des ressources physiques, techniques et humaines; évaluer, dans chaque établissement, si l'accessibilité des ressources physiques, techniques et humaines est équitable pour toutes les clientèles et procéder, s'il y a lieu, aux ajustements qui s'imposent; mettre en place, si nécessaire, des services spécifiques pour les adultes — transport, garderie, cafétéria, par exemple — qui puissent accroître l'accessibilité de la formation; se donner, dans chaque organisme, une politique d'accessibilité des ressources de l'établissement pour les entreprises et les groupes sociocommunautaires, dans la perspective d'une participation de l'organisme au développement de sa collectivité.*

Dans l'optique de l'approche client, le Conseil :

6. **recommande de reconnaître, dans les faits, *l'importance réelle pour les adultes des services de préformation* et d'y consacrer des énergies et des ressources suffisantes;**

7. **recommande d'*intensifier la sensibilisation et l'information*, de prendre les moyens pour *rendre accessibles aux adultes les services d'accueil et de référence et le soutien professionnel des personnes-ressources*, en accordant la *priorité aux personnes ayant des difficultés personnelles ou des problèmes d'apprentissage* et une *attention particulière aux jeunes de 16 à 19 ans* qui viennent à peine de quitter l'enseignement régulier;**

8. **recommande au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science *de simplifier et de généraliser la reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires*, de *soutenir financièrement et techniquement les administrations locales* et de les inciter à *exercer pleinement leurs pouvoirs et responsabilités* à cet égard;**

9. **recommande au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de confirmer, dans l'enveloppe de base de chaque établissement, l'obligation qu'il a de *rendre accessible aux populations adultes l'ensemble de ses ressources physiques, techniques et humaines.***

5.2 Les activités de formation : une approche différenciée…

Pour l'adulte, usager du système, un des volets majeurs de l'éducation des adultes réside dans des activités de formation qui lui soient accessibles et qui soient adaptées à ses caractéristiques et à ses besoins. Les besoins étant nombreux et les caractéristiques étant diversifiées, il importe d'adopter ici une approche différenciée, fondée sur les principes mêmes de l'andragogie.

5.2.1 …en alphabétisation et en éducation de base

Ces activités de formation s'adressent généralement aux plus démunis dans notre société, avec toutes les conséquences négatives sur les plans personnel, social et économique, qu'entraîne le plus souvent une éducation de base déficiente. Il y va même de la dignité des personnes. Rendre accessibles aux populations concernées les activités d'alphabétisation et d'éducation de base et faire en sorte que ces activités soient adaptées à leurs caractéristiques et à leurs besoins constituent, pour les années à venir, une priorité incontournable[2]. Il faut donc : *poursuivre et intensifier, durant toute la décennie, les actions de sensibilisation de la population à l'analphabétisme et à la carence d'éducation de base ; accroître les services de préformation pour cette clientèle, en augmentant de façon sensible l'animation sur le terrain et l'accès à des personnes-ressources ; susciter et soutenir la diversification et l'adaptation des services d'alphabétisation et d'éducation de base, afin de rejoindre davantage les populations visées ; maintenir, indépendamment des aléas de la conjoncture, l'enveloppe ouverte pour la formation à temps complet et à temps partiel, cette dernière modalité correspondant davantage cependant aux besoins d'une large partie de la clientèle visée ; accroître ou tout au moins indexer les subventions aux organismes populaires qui font de l'alphabétisation et encourager la formation de tels organismes là où ils n'existent pas ; développer localement la collaboration et la complémentarité des interventions auprès de cette population.*

5.2.2 …en formation générale

L'accent mis actuellement dans notre société sur les objectifs économiques et la formation professionnelle ne doit pas conduire à minimiser l'importance, pour les individus comme pour la société, d'une solide formation générale. Dans le contexte actuel et dans la perspective de l'an 2000, une société ne peut se permettre de fausses économies en réduisant ses investissements en formation générale, alors même que, il y a huit ans, le Gouvernement en affirmait fortement la nécessité[3]. Il faut permettre à tout adulte

2. CSE, ***L'alphabétisation et l'éducation de base au Québec*** […].

3. « En ce sens, elle (la formation générale) équivaut, à toutes fins utiles, au diplôme d'études secondaires. C'est le minimum vital qu'il faut viser pour tous en éducation. Mais, au-delà, dans une société qui ne cesse de devenir plus complexe, c'est au diplôme d'études collégiales qu'il faut permettre au plus grand nombre possible d'avoir accès, en déployant au maximum les ressources éducatives » Gouvernement du Québec, ***Un projet d'éducation permanente***, p. 13.

d'accroître son niveau de développement général et au plus grand nombre d'atteindre le DES, voire le DEC. En ce sens, et toujours dans l'optique d'une approche différenciée, il est important de : *diversifier les modèles et les modalités permettant à qui le désire d'accroître son niveau de développement général et éventuellement d'obtenir son diplôme d'études secondaires, en tenant compte de ses expériences, de ses intérêts et de ses caractéristiques ; maintenir l'enveloppe ouverte au secondaire, pour la formation à temps complet et pour la formation à temps partiel, cette dernière modalité correspondant davantage à la situation de la majorité des adultes ; soutenir les modalités non scolaires permettant à l'adulte d'accroître son niveau de développement général ; déployer, à l'enseignement supérieur, l'horaire des activités de formation sur une plus longue période — par exemple, de 8 h 00 à 23 h 00 —, afin de rendre accessible aux adultes la formation générale et de leur permettre d'atteindre un DEC.*

5.2.3 ...en formation professionnelle

Les activités de formation et de perfectionnement professionnels sont celles qui sont les plus demandées par les adultes. Selon les résultats de l'enquête menée par le Conseil, les adultes viennent à l'éducation des adultes à 62,9 % pour des raisons liées à l'emploi ; ce taux croît du secondaire à l'université. Dans le contexte actuel, où les exigences du marché du travail sont de plus en plus élevées et où il est impérieux d'actualiser ses compétences et d'en acquérir de nouvelles, il est évident que les besoins de formation professionnelle sont très grands. Ils sont même appelés à augmenter au cours des années 90. Rendre la formation et le perfectionnement professionnels accessibles aux adultes et adaptés à leurs caractéristiques et à leurs besoins devient une autre priorité incontournable même dans un contexte de ressources limitées, car c'est la capacité concurrentielle du Québec et la qualité de vie de ses citoyens qui sont ici en jeu. Rendre la main-d'œuvre de l'an 2000 compétente, c'est investir forcément dans la formation et le perfectionnement de la main-d'œuvre actuellement sur le marché du travail.

Dans cette optique, il importe donc de promouvoir les mesures diversifiées suivantes : *accroître, pour la main-d'œuvre non qualifiée, les possibilités de se donner une formation professionnelle initiale ; rendre accessibles, pour la main-d'œuvre qualifiée, des activités de mise à jour de leurs compétences et de perfectionnement professionnel, tant en formation créditée qu'en formation non-créditée ; développer diverses formes de congé-éducation et d'aide financière, afin de rendre accessibles aux plus démunis financièrement la formation et le perfectionnement professionnels ; assouplir les conditions d'accès à la formation professionnelle ; intensifier la reconnaissance des acquis extrascolaires en formation professionnelle et offrir des possibilités diversifiées d'acquérir les formations manquantes — par exemple, formation à distance[1] ou formation en entreprise — ; explorer des formules de financement partagé — Gouvernement, entreprise, individu —, plutôt que de réduire l'accessibilité de la formation.*

---

1. CSE, ***La formation à distance dans le système d'éducation : un modèle à développer***, Québec, 1988.

5.2.4 ...en éducation populaire

Pour un grand nombre d'adultes, le seul moyen de s'informer et de se donner des outils leur permettant de faire face aux situations de la vie réside dans l'éducation non-formelle et non-institutionnelle. Il faut éviter de dévaloriser les formations autres que scolaires. Dans l'optique du respect des cheminements différenciés, il importe de reconnaître la valeur de cette éducation non-formelle et non-institutionnelle et de mettre en œuvre les engagements gouvernementaux de 1984[5].

À cet égard, on peut penser aux moyens d'actions suivants : *inciter les organismes scolaires locaux à devenir des centres de ressources pour les divers groupes en éducation populaire; inviter les organismes scolaires locaux à mettre en place et à soutenir une table de coordination locale en éducation populaire, table qui se donnera un plan d'action et assurera une utilisation optimale des subventions gouvernementales; accroître ou tout au moins maintenir le niveau de subventions accordées en 1990-1991 aux commissions scolaires et aux groupes populaires pour l'éducation populaire, de façon à assurer une certaine stabilité et une continuité des services et de façon à assurer au moins à chaque année l'indexation au coût de la vie.*

Dans l'optique d'une approche différenciée des activités de formation, le Conseil :

10. recommande de *faire de l'alphabétisation et de l'éducation de base une priorité incontournable*, indépendamment des aléas de la conjoncture;

11. recommande de *diversifier les modèles, les modalités et les parcours* permettant aux adultes d'*accroître leur formation générale* et d'*obtenir un DES ou un DEC*, en tenant compte des expériences, des intérêts et des caractéristiques des diverses populations adultes;

12. recommande de faciliter l'*accès des adultes à des formations et à des perfectionnements professionnels diversifiés*, dans l'optique d'une maîtrise des nouvelles technologies et d'une adaptation aux exigences nouvelles de l'économie;

13. recommande d'accorder, dans une perspective d'équité sociale et d'égalité des chances, *une priorité aux adultes les plus démunis* sur le plan de la formation professionnelle et à *ceux qui ont des difficultés à obtenir ou à conserver un emploi*;

14. recommande de *reconnaître la valeur de l'éducation non-formelle et non-institutionnelle*, essentielle à la différenciation des activités de formation dans une perspective d'éducation permanente, et de *maintenir en conséquence un niveau de subventions publiques adéquat*.

---

5. Gouvernement du Québec, ***Un Projet d'éducation permanente***, pp. 45-57, 73 et 74.

5.3 Les aménagements : une approche stratégique

Devant l'ampleur des défis qu'aura à relever demain l'éducation des adultes et devant la croissance de la demande de formation et la montée de clientèles très hétérogènes — et, tout cela, dans un contexte de ressources limitées —, le Québec ne peut se permettre que des ressources soient mal utilisées et que les services d'éducation des adultes ne soient pas une réponse adéquate aux besoins des personnes, des entreprises et des collectivités. Adopter une approche stratégique devrait favoriser une utilisation optimale des ressources financières et des énergies des personnes qui travaillent en éducation des adultes. Cette approche stratégique comporte quatre volets.

5.3.1 Une responsabilité locale à affirmer

Il appartient aux organismes locaux d'offrir aux populations adultes des réponses adaptées à leurs besoins. C'est pourquoi il importe de recentrer le mode actuel d'organisation et de fonctionnement sur les organismes locaux d'éducation. C'est là que se déroulent effectivement les activités et les services; c'est là que doivent germer la créativité et l'innovation; c'est là qu'il faut mobiliser les ressources pour les services directs à la population.

La responsabilité locale doit donc être la plus large possible. En ce sens, il apparaît souhaitable d'envisager les mesures suivantes : *décentraliser les décisions et les ressources gouvernementales qui laisseront aux organismes locaux toute la marge de manœuvre nécessaire à l'exercice réel de leurs responsabilités; rendre chaque organisme local à la fois responsable et imputable de son organisation et de sa gestion, en effectuant le plus possible des contrôles a posteriori sur l'utilisation des subventions gouvernementales; élaborer dans chaque organisme local, en concertation avec le milieu, un plan de développement à moyen terme et un plan d'action à court et moyen terme, en éducation des adultes; reconnaître l'autonomie des organismes locaux en ce qui a trait à d'autres sources de financement non gouvernementales et en regard des ententes avec d'autres partenaires, qu'il s'agisse d'établissements d'éducation, d'entreprises, de groupes populaires ou sociocommunautaires.*

5.3.2 Une mission ministérielle à assumer pleinement

La responsabilisation des organismes locaux ne suppose pas une démission des ministères concernés. Il existe toujours une mission gouvernementale d'orientation et de soutien aux organismes locaux et une mission d'équité et de contrôle des fonds publics, dans la double perspective de l'éducation permanente et de la priorité à accorder aux services directs à la population. Les ministères doivent adopter dans leurs priorités, leur organisation et leur fonctionnement une perspective d'éducation permanente, selon laquelle la responsabilité de l'éducation des adultes est importante, n'a rien de marginal et ne peut se réduire à une simple mission « de service », où l'on répond mécaniquement à des commandes placées par des organismes rattachés à d'autres ministères dont la mission principale n'est pas éducative.

Ce volet de l'approche stratégique, ayant trait aux ministères concernés et à leur mission ministérielle, peut être mis en œuvre de la façon suivante : *assumer, dans une perspective d'éducation permanente et en y consacrant*

les ressources suffisantes[6], *leur mission éducative centrale par rapport à la population adulte*; *décentraliser vers les organismes locaux les décisions et les ressources qui permettent d'accorder priorité aux services directs à la population*; *fournir aux organismes locaux la vision d'ensemble à partager, les grandes orientations à poursuivre et les clientèles cibles à privilégier dans le cadre de subventions spécifiques*; *assumer leur leadership gouvernemental en éducation des adultes et être les seuls porte-parole du Gouvernement auprès de leurs réseaux, en ce qui concerne tout programme de formation gouvernemental*; *faire des ententes avec les autres ministères pour la réalisation des divers programmes gouvernementaux et harmoniser les modalités de fonctionnement des divers programmes dispensés par les établissements, afin de réduire la bureaucratie et de simplifier l'organisation locale*; *accentuer la recherche et le développement et fournir aux organismes locaux les informations et les instruments favorisant à la fois les prises de décision et la mise en œuvre de pratiques andragogiques*.

5.3.3 Des priorités à fixer

L'ampleur du chantier à réaliser, en contexte de ressources limitées, montre qu'il est difficile, voire impossible, de traduire dans le concret l'ensemble des orientations pour l'ensemble de la population et de rendre la formation et les services entièrement accessibles et adaptés. Aussi importe-t-il de se fixer des priorités: ici est le troisième volet de l'approche stratégique.

Dans cette optique, il est évident que le MEQ et le MESS devraient: *établir leurs priorités éducatives en fonction des grands besoins de société*; *déterminer des clientèles cibles — dont les plus démunis sur le plan de formation feront nécessairement partie — et la part de subventions que le Gouvernement entend consacrer à des projets qui les concernent*; *recentrer les énergies et les ressources sur les services directs à la clientèle*; *décentraliser en conséquence vers les organismes locaux des pouvoirs et des ressources et leur offrir tout le soutien nécessaire*. Pour leur part, les organismes locaux d'éducation devraient: *intégrer réellement dans leur mission la responsabilité de l'éducation de la population adulte et en assumer le leadership local*; *se donner, en y faisant participer leur personnel, un plan de développement de l'éducation des adultes à moyen terme, plan qui devrait accorder lui aussi une priorité aux plus démunis et aux services directs à la population adulte*; *développer, en concertation avec les autres intervenants du milieu, des collaborations dans le respect des complémentarités*; *créer une dynamique locale qui suscite engagement, créativité et innovation en éducation des adultes*.

5.3.4 Un financement à revoir

Dans un contexte de ressources limitées et de responsabilisation locale, il faut certes se fixer des priorités et ne pas confondre l'accessibilité de la formation et des services avec la gratuité. La gratuité pour tous peut même

6. Il faut, à cet égard, remettre en question la fermeture de l'enveloppe pour les formations à temps partiel et à temps complet. Voir, à ce sujet: MEQ, ***Projet de règles budgétaires pour l'année scolaire 1992-1993***, Québec, 1992.

ne pas être souhaitable en contexte de ressources limitées. Ce qui importe avant tout c'est, comme le rappelait l'énoncé d'orientation gouvernemental de 1984, que les services soient d'abord accessibles aux plus démunis[7]. Par ailleurs, il faut revoir le principe actuel selon lequel toute ressource financière doit venir du Gouvernement. Les entreprises et les individus tirent profit d'une formation accrue et il est normal qu'ils soient invités à participer au financement, selon leurs capacités de payer. Dans une perspective d'équité sociale, il est normal que des ressources soient d'abord consacrées aux plus démunis.

Ce volet de l'approche stratégique requiert, au palier ministériel, les actions suivantes : *évaluer le niveau des ressources gouvernementales consacrées à l'éducation des adultes; revoir les modalités de financement dans un cadre de décentralisation des responsabilités; mettre en place des contrôles a posteriori de l'utilisation des fonds publics; évaluer la pertinence des formules mixtes de financement — Gouvernement, entreprise, individu —, selon les capacités de payer de chacun.* Cette révision du financement requiert aussi, au palier local, les mesures suivantes : *s'assurer qu'une part suffisante et équitable des ressources de l'organisme soit consacrée à l'éducation des adultes; explorer les possibilités de ressources financières non-gouvernementales; s'assurer que les ressources sont consacrées aux services directs à la population adulte et qu'elles tiennent compte des particularités locales et régionales; accorder une priorité aux plus démunis sur le plan de la formation.*

* * *

Les voies et les moyens d'action proposés plus haut visent à traduire dans le concret, pour l'adulte, les orientations retenues pour relever les défis des années qui viennent. Elles devraient aussi permettre de corriger des faiblesses identifiées dans l'analyse de la situation actuelle. On pourra noter que certains moyens d'action correspondent aux engagements gouvernementaux de 1984. Le Conseil les reprend ici, parce qu'il considère qu'ils sont toujours valables et ne sont que partiellement mis en œuvre. Ils sont pourtant nécessaires, si l'on souhaite accroître dans les faits l'accessibilité de la formation et des services et garantir leur adaptation aux caractéristiques et aux besoins des populations adultes. Le Conseil recommande également, dans la « perspective 2000 », d'autres moyens d'action qui visent à améliorer les services directs aux populations adultes.

De tout temps, la force de l'éducation des adultes a résidé dans la créativité, le dynamisme et l'engagement des personnels. C'est pourquoi le Conseil estime que, en particulier dans une situation de ressources limitées, il faut recentrer l'éducation des adultes

[7] Gouvernement du Québec, ***Un Projet d'éducation permanente***, p. 33.

sur les services directs aux populations adultes et donner aux organismes locaux la marge de manœuvre et les ressources suffisantes, pour leur permettre d'offrir des formations et des services accessibles et adaptés.

C'est dans cet esprit que le Conseil :

15. **recommande que soit *reconnue la responsabilité de première ligne des organismes locaux* d'éducation et de *décentraliser en conséquence des décisions et des ressources gouvernementales*, accordant ainsi à ces organismes toute la marge de manœuvre nécessaire à l'exercice réel de leurs responsabilités en éducation des adultes ;**

16. **recommande que chaque organisme local d'éducation, en concertation avec le milieu, *se donne un plan d'action annuel et un plan de développement à moyen terme de l'éducation des adultes et coordonne ses services avec ceux des autres organismes intervenant en éducation des adultes*, afin que soient assurées les complémentarités nécessaires et l'utilisation optimale des ressources ;**

17. **recommande au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science d'*assumer pleinement, dans une perspective d'éducation permanente, leur mission éducative par rapport à la population adulte* et de *devenir les porte-parole du Gouvernement auprès de leurs réseaux*, pour tout programme de formation gouvernemental ;**

18. **recommande au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science d'*assumer pleinement leur responsabilité auprès des organismes locaux*, tant en ce qui a trait aux *grandes orientations* et à *la recherche* et au *développement*, qu'en ce qui concerne *les ressources techniques et financières* ;**

19. **recommande que les organismes locaux *consacrent une part équitable de leurs ressources aux services directs aux populations adultes de leur milieu* ;**

20. **recommande au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science d'*explorer, avec leurs différents partenaires, diverses formules mixtes de financement de l'éducation des adultes* — Gouvernement, entreprises, individus — tenant compte de la capacité de payer de chacun, et d'*envisager diverses modalités d'aide financière aux adultes les plus démunis*.**

CONCLUSION

Comme celui d'autres sociétés, l'avenir de la société québécoise, en contexte de mutations économiques, sociales et culturelles, repose sur le savoir et la compétence de ses ressources humaines. Certes, si l'on souhaite un Québec compétent, la formation des populations jeunes est ici en cause. Mais on ne doit pas oublier qu'environ 70 % de la main-d'œuvre de l'an 2000 est déjà sur le marché du travail. C'est dire également l'importance primordiale de la formation offerte aux adultes.

C'est donc dans l'optique de rendre les formations offertes aux adultes à la fois accessibles et adaptées, pour la décennie 90, que le Conseil :

1. **invite les adultes à *s'engager individuellement et collectivement dans des démarches de formation continue* et à *utiliser l'éducation des adultes* comme moyen privilégié de *développement de leur plein potentiel* et comme moteur du *développement économique, social et culturel*;**

2. **rappelle au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science l'importance d'*adopter résolument la perspective de l'éducation permanente*, de *faire de l'éducation des adultes une composante essentielle de leur mission* et de *traduire ces façons de voir dans leur fonctionnement quotidien*;**

3. **recommande que les établissements d'éducation considèrent également l'*éducation des adultes comme une composante essentielle de leur mission*, rendent ainsi *le savoir et la compétence accessibles aux diverses populations adultes* et leur offrent en conséquence *des formations et des services adaptés à leurs caractéristiques et à leurs besoins*;**

4. **signale que l'éducation des adultes doit, au cours des années qui viennent, *relever le difficile défi d'assumer certains paradoxes* — par exemple, ceux qui sont liés à la conciliation de la démocratisation et de la qualité, des formations courtes et des formations qualifiantes, de la cohérence des orientations et de la diversité des moyens — , dans l'optique de services accessibles aux adultes et adaptés à leurs besoins;**

5. **recommande au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de poursuivre, de concert avec leurs réseaux, *les orientations suivantes*:**

   - ***se centrer nettement sur les diverses clientèles adultes*, sur leurs caractéristiques et leurs besoins;**
   - **inscrire concrètement le système d'éducation dans la *perspective de l'éducation permanente*;**
   - **rechercher un *meilleur équilibre entre les objectifs sociaux, les objectifs culturels et les objectifs économiques* de toute formation;**

- **décentraliser vers les organismes locaux d'éducation les pouvoirs et les ressources qui leur permettent d'offrir aux populations adultes les services les plus accessibles et les mieux adaptés possibles;**
- **assurer, chacun à son palier propre, le leadership, la cohérence, la continuité et la coordination des actions menées auprès des adultes;**
- **garantir les ressources suffisantes, permettant d'accroître l'accessibilité et l'adaptation des services directs à la population adulte;**

6. **recommande de reconnaître, dans les faits, l'importance réelle pour les adultes des services de préformation et d'y consacrer des énergies et des ressources suffisantes;**

7. **recommande d'intensifier la sensibilisation et l'information, de prendre les moyens pour rendre accessibles aux adultes les services d'accueil et de référence et le soutien professionnel des personnes-ressources, en accordant la priorité aux personnes ayant des difficultés personnelles ou des problèmes d'apprentissage et une attention particulière aux jeunes de 16 à 19 ans qui viennent à peine de quitter l'enseignement régulier;**

8. **recommande au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de simplifier et de généraliser la reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires, de soutenir financièrement et techniquement les administrations locales et de les inciter à exercer pleinement leurs pouvoirs et responsabilités à cet égard;**

9. **recommande au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de confirmer, dans l'enveloppe de base de chaque établissement, l'obligation qu'il a de rendre accessible aux populations adultes l'ensemble de ses ressources physiques, techniques et humaines;**

10. **recommande de faire de l'alphabétisation et de l'éducation de base une priorité incontournable, indépendamment des aléas de la conjoncture;**

11. **recommande de diversifier les modèles, les modalités et les parcours permettant aux adultes d'accroître leur formation générale et d'obtenir un DES ou un DEC, en tenant compte des expériences, des intérêts et des caractéristiques des diverses populations adultes;**

12. **recommande de faciliter l'accès des adultes à des formations et à des perfectionnements professionnels diversifiés, dans l'optique d'une maîtrise des nouvelles technologies et d'une adaptation aux exigences nouvelles de l'économie;**

13. recommande d'accorder, dans une perspective d'équité sociale et d'égalité des chances, *une priorité aux adultes les plus démunis* sur le plan de la formation professionnelle et à *ceux qui ont des difficultés à obtenir ou à conserver un emploi*;

14. recommande de *reconnaître la valeur de l'éducation non-formelle et non-institutionnelle*, essentielle à la différenciation des activités de formation dans une perspective d'éducation permanente, et de *maintenir en conséquence un niveau de subventions publiques adéquat*;

15. recommande que soit *reconnue la responsabilité de première ligne des organismes locaux* d'éducation et de *décentraliser en conséquence des décisions et des ressources gouvernementales*, accordant ainsi à ces organismes toute la marge de manœuvre nécessaire à l'exercice réel de leurs responsabilités en éducation des adultes;

16. recommande que chaque organisme local d'éducation, en concertation avec le milieu, *se donne un plan d'action annuel et un plan de développement à moyen terme de l'éducation des adultes et coordonne ses services avec ceux des autres organismes intervenant en éducation des adultes, afin que soient assurées les complémentarités nécessaires et l'utilisation optimale des ressources*;

17. *recommande au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science d'assumer pleinement, dans une perspective d'éducation permanente, leur mission éducative par rapport à la population adulte* et de *devenir les porte-parole du Gouvernement auprès de leurs réseaux*, pour tout programme de formation gouvernementale;

18. recommande au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science d'*assumer pleinement leur responsabilité auprès des organismes locaux*, tant en ce qui a trait aux *grandes orientations* et à *la recherche* et au *développement*, qu'en ce qui concerne *les ressources techniques et financières*;

19. recommande que les organismes locaux *consacrent une part équitable de leurs ressources aux services directs aux populations adultes de leur milieu*;

20. recommande au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science d'*explorer, avec leurs différents partenaires, diverses formules mixtes de financement de l'éducation des adultes* — Gouvernement, entreprises, individus — tenant compte de la capacité de payer de chacun, et d'*envisager diverses modalités d'aide financière aux adultes les plus démunis*.

MEMBRES DE LA COMMISSION DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

Marchand, André
Directeur général
Commission scolaire des Laurentides
Montréal

Bonneau, Michel-M
Coordonnateur de l'extension
Université Laval
Ste-Foy

Calvé, Johanne
Conseillère pédagogique
Commission scolaire Outaouais-Hull
Hull

Cayer-Daigle, Kathy
Conseillère en orientation
Commission de formation professionnelle de la Montérégie
Coteau-du-Lac

Chauvette, Jean-Louis
Directeur de l'éducation des adultes
Commission scolaire des Manoirs
Repentigny

Dupuis-Lessard, Jeannette
Directrice des centres d'éducation des adultes Le Ciron et Mère-Bruyère
Rouyn-Noranda

Lacroix, Michèle
Psychologue industriel Inc
Verdun

Leduc, François
Conseiller pédagogique
Institut d'entrepreneuriat
Cegep Granby-Haute Yamaska
Canton-de-Granby

Lefebvre, Jacques
Coordonnateur du service d'éducation permanente
Centre écologique du Lac St-Jean
Roberval

Nadeau-Martin, Jacqueline
Vice-présidente
Association féminine d'éducation et d'action sociale
Cap-de-la-Madeleine

Paquette, Pierre-A
Secrétaire général
Confédération des syndicats nationaux
Montréal

Poulsen, Anna
Enseignante
Commission des écoles catholiques de Montréal
Montréal

Vento, Guadalupe
Directrice
Centre international des femmes
Québec

Coordonnateur

Lamontagne, Paul-Henri

Madame Lucille Pettigrew
Monsieur Guy Bellavance
Monsieur Robert Carrier
Monsieur Claude Doré
Monsieur Jacques Morin

étaient membres en 1990-1991, au moment où la Commission de l'éducation des adultes commençait ses travaux pour la préparation de cet avis

MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Membres

Bisaillon, Robert
Président du Conseil
Sainte-Sabine

Fox, Marcel R.
Vice-Président du Conseil
Montréal

Allaire, Louise
Professeure agrégée
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
Outremont

Arsenault, Louis
Directeur des relations publiques
Québec Téléphone
Rimouski

Aubert Croteau, Madeleine
Conseillère en éducation chrétienne
Commission scolaire de Victoriaville
Arthabaska

Fiset, John W.
Directeur adjoint
Institut d'enseignement coopérant
Université Concordia
Verdun

Fontaine, Serge
Directeur régional
Commission des écoles protestantes du Grand-Montréal
Dollard-des-Ormeaux

Girard, Pierre-Nicolas
Directeur
Les Fédérations de l'Union des producteurs agricoles de la région de Québec
Québec

Huot, Hélène
Directrice des services pédagogiques
Cégep de Limoilou
Sillery

Inchauspé, Paul
Directeur général
Cégep Ahuntsic
Outremont

Kanapé, Marcelline
Directrice en éducation
Bande de Cashat Malioutenam
Sept-Îles

Laroche, Huguette
Enseignante
Commission scolaire De La Jonquière
Jonquière

Macchiagodena, Michael
Directeur général adjoint (secteur anglais)
Commission des écoles catholiques de Montréal
Mont-Royal

Marchand, André
Directeur général
Commission scolaire des Laurentides
Montréal

Paltiel, Sarah
Membre émérite du Conseil d'administration de l'Université McGill
Westmount

Pimparé, Claire
Comédienne - animatrice
Outremont

Poirier, Roland
Directeur
École polyvalente Louis-Joseph-Papineau
Commission scolaire Seigneurie
Chénéville

Rabinovitch, Joseph
Directeur général
Association des écoles juives
Saint-Laurent

Sweet, Marcelle
Directrice
École Saint-Joseph
Commission scolaire de Val-d'Or
Val-d'Or

Tousignant, Gérard
Directeur général
Commission scolaire de Coaticook
Sherbrooke

Tremblay, Claude L.
Conseiller principal en développement de main d'œuvre et formation
Alcan Lée
Jonquière

Membres d'office

Plante, Charlotte
Présidente du Comité catholique
Sillery

Smith, Glenn
Président du Comité protestant
Laval

Membres adjoints d'office

Paquet, Michel
Sous-ministre
Ministère de l'Éducation

Tremblay, Paul
Sous-ministre associé pour la foi catholique
Ministère de l'Éducation

Vacant
Sous-ministre associé pour la foi protestante
Ministère de l'Éducation

Secrétaires conjoints
Durand, Alain
Proulx, Jean

Juin 1992

LISTE DES AVIS DÉJÀ ÉDITÉS*

Pour une approche éducative des besoins des jeunes enfants Avis au ministre de l'Éducation	50-0370
Les Enfants du primaire Avis au ministre de l'Éducation	50-0371
Le Développement socio-économique régional : un choix à raffermir en éducation Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	50-0374
Une meilleure articulation du secondaire et du collégial : un avantage pour les étudiants Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	50-0375
Les Cheminements particuliers de formation au secondaire : faire droit à la différence Avis au ministre de l'Éducation	50-0376
L'Alphabétisation et l'éducation de base au Québec : une mission à assumer solidairement Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	50-0377
L'Initiation aux sciences de la nature chez les enfants du primaire : Avis au ministre de l'Éducation	50-0378
La Pédagogie, un défi majeur de l'Enseignement supérieur Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	50-0379
L'Intégration des savoirs au secondaire : au cœur de la réussite éducative Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	50-0380
Une pédagogie pour demain à l'école primaire Avis au ministre de l'Éducation	50-0381
Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités : des enseignements à tirer Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	50-0382
La formation professionnelle au secondaire : faciliter les parcours sans sacrifier la qualité Avis au ministre de l'Éducation	50-0383
En formation professionnelle : l'heure d'un développement intégré Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	50-0384
Le travail rémunéré des jeunes : vigilance et accompagnement éducatif Avis au ministre de l'Éducation	50-0385

* Envoi gratuit sur demande